

Exploración introdutoria

Módulo **1**

**Imágenes y
percepciones**

(una sesión)

**La perspectiva
humanitaria**

(cinco sesiones)



CICR

www.cicr.org

Exploración introductoria

Imágenes y percepciones

(una sesión)

¿Qué imágenes tiene usted de un conflicto armado?

¿Qué piensa usted de las tentativas de limitar los sufrimientos que ocasiona la guerra?

¿Qué es la dignidad humana?

IMAGENES Y PERCEPCIONES

Una investigación sobre lo que los alumnos saben y opinan de los conflictos armados y los intentos de limitar sus efectos

CONCEPTO:

Límites a los conflictos armados
Dignidad humana

HABILIDADES EJERCITADAS:

Debatir
Escuchar
Discrepar respetuosamente
Defender opiniones con argumentos

© Comité Internacional de la Cruz Roja

Ginebra, 2001; versión en español actualizada en 2004

Está permitido reproducir, traducir o resumir la presente obra con fines educativos, no comerciales. Sin embargo, tal utilización o adaptación debe contar con la aprobación por escrito del CICR e incluir los logotipos de éste y del Education Development Center Inc. (que el CICR puede proporcionar a pedido). Las autoridades educativas oficiales y las Sociedades Nacionales de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja pueden añadir el propio logotipo.

EXPLOREMOS EL DERECHO HUMANITARIO ESQUEMA DEL CURSO

EXPLORACIÓN INTRODUCTORIA

Exploración introductoria: imágenes y percepciones

MÓDULO 1: LA PERSPECTIVA HUMANITARIA

Exploración 1A: ¿Qué pueden hacer los testigos? [relatos de actos humanitarios]
Exploración 1B: Examinar los actos humanitarios [testimonios de la guerra]
Exploración 1C: El dilema de los testigos [marco hipotético del dilema]

MÓDULO 2: LOS LÍMITES EN LOS CONFLICTOS ARMADOS

Exploración 2A: Limitación de los estragos [fotografías, comp. fotográfica, normas básicas]
Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia [ejemplos de códigos de guerra]
Exploración 2C: Centrarse en los niños combatientes [composición fotográfica, vídeo, mapa]
Exploración 2D: Centrarse en las minas antipersonal [vídeo, mapa]

MÓDULO 3: EL DERECHO EN ACCIÓN

Exploración 3A: Identificación de las violaciones [testimonios de la guerra]
Exploración 3B: La perspectiva de los combatientes [marcos hipotéticos de dilemas]
Exploración 3C: ¿Quién es responsable?
Exploración 3D: Estudio de un caso: My Lai [vídeo y representación de papeles]

MÓDULO 4: HACER RESPETAR EL DERECHO

Exploración 4A: Principios básicos de la justicia [lecturas]
Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales [lecturas]

MÓDULO 5: CÓMO HACER FRENTE A LAS CONSECUENCIAS DE LA GUERRA

Exploración 5A: Las necesidades que ocasionan los estragos de la guerra [composición fotográfica]
Exploración 5B: Planificar un campamento para personas desplazadas
Exploración 5C: Centrarse en la protección de los prisioneros [vídeo]
Exploración 5D: Centrarse en el restablecimiento de los contactos familiares [composición fotográfica]
Exploración 5E: Los principios éticos de la acción humanitaria [marcos hipotéticos de dilemas]

EXPLORACIÓN FINAL

Exploración final: ¿Dónde vamos a partir de ahora? [vídeo]

Exploración introductoria: Imágenes y percepciones

Este debate introductorio está concebido para que el profesor pueda hacerse una idea inicial de los conocimientos, percepciones y actitudes de los alumnos con respecto a la guerra y a los intentos de limitar los sufrimientos que ésta ocasiona. Pretende también servir de ejemplo que marque la pauta del programa: un debate abierto mediante el cual el profesor y los alumnos exploran juntos cuestiones difíciles y tratan de entenderlas. No existen "respuestas correctas" en esta fase, y no se espera que los participantes estén bien informados de la materia.

La actividad optativa "¿Por qué no prohibir la guerra?", de 15 minutos de duración, puede utilizarse en esta exploración, si hay tiempo suficiente, o en cualquier otra exploración en la que surja esta cuestión.

Objetivos:

- Tomar conciencia de las cuestiones centrales subyacentes al derecho internacional humanitario (DIH).
- Darse cuenta de que algunas de las cuestiones que se plantean al explorar el derecho humanitario no tienen fácil respuesta.
- Establecer una definición preliminar de dignidad humana.



Para el profesor:

- Preguntas para iniciar el debate
- Sobre los esfuerzos por hacer ilegal la guerra

Preparación:

- Repasar las notas sobre debates contenidas en la *Guía metodológica*, incluido el primer taller.
- Si es posible, ver la parte correspondiente del vídeo de formación.

Duración:

una sesión de 45 a 60 minutos

Por lo general, la palabra "guerra" hace referencia a un conflicto armado entre dos o más países. La expresión "conflicto armado" es más general e incluye situaciones de conflicto armado interno, como guerras civiles. En el material didáctico del curso se usan ambas expresiones indistintamente.

1. Introducción y pauta general (5 minutos)

Explique a los alumnos que esta conversación sólo reflejará lo que piensan al empezar el estudio del DIH, por lo que no cabe esperar que nadie esté bien informado de la materia y, que nadie está obligado a hablar si no se siente cómodo con la cuestión planteada.

Exponga las reglas del debate:

- Escuchar atentamente a los demás, y esperar hasta que hayan terminado.
- Sentirse libre para discrepar de las opiniones de otros, pero tratar con respeto a los demás alumnos y sus opiniones.

2. Desarrollo del debate. (30-45 minutos)

El concepto de dignidad humana es fundamental en la exploración del derecho humanitario. El objetivo de las normas que integran el derecho humanitario (así como el de los derechos humanos) es la protección de la vida y la dignidad humanas.

Utilice el material del profesor "Preguntas para iniciar el debate" para que los alumnos propongan palabras y frases en respuesta a la cuestión inicial de la dignidad humana.

Exploración introductoria: Imágenes y percepciones

Continúe luego el debate valiéndose de las preguntas que se indican a continuación. Anime a los alumnos a dar razones y a poner ejemplos concretos.

3. Conclusión: la dignidad humana en los conflictos armados (10 minutos)

- ▲ Concluya la conversación volviendo al concepto de dignidad humana.

Posibles preguntas:

- ¿Qué significa *dignidad humana* en tiempo de conflicto armado?
- ¿Cómo afecta a la dignidad humana de civiles y soldados el hecho de estar en guerra?

Proponga a los alumnos desarrollar entre todos una definición de la expresión "dignidad humana". Anote la definición y póngala en el tablón para que sirva de referencia a lo largo del programa.

IDEAS CLAVE

- ◆ La noción de dignidad humana es central y reaparecerá a lo largo de todo el programa de EDH.
- ◆ Algunas de las cuestiones que se plantean en EDH no admiten una sola respuesta o no tienen respuesta fácil. Uno de los objetivos de EDH es determinar y analizar estas cuestiones.

El rincón de las "respuestas difíciles"

Cabe esperar que los alumnos planteen en cualquier momento preguntas que habrá que abordar más pronto o más tarde en el marco del curso (como "¿por qué no se prohíbe sencillamente la guerra?" o "¿quién hará cumplir las normas?").

Determine un lugar en la clase donde pueda usted escribir estas preguntas. Las respuestas a algunas de ellas pueden ser complicadas. Explique a los alumnos que estas preguntas se irán tratando a lo largo del curso.

Deje siempre a la vista de todos esta lista de preguntas. Vaya ampliándola a medida que sea necesario. Cuando se aborde en el curso una cuestión relacionada con alguna de las incluidas en la lista, replantee la pregunta correspondiente de ésta.

Exploración introductoria: Imágenes y percepciones

Actividades complementarias



Conversación/Debate — ¿Por qué no prohibir la guerra?

Esta actividad responde a las preguntas relacionadas con la idea de establecer leyes de la guerra, como: "¿no se legitima de hecho la guerra al promulgar normas que regulan cómo comportarse en ella?", "¿no convierten estas normas a la guerra en una especie de juego?" o "¿por qué no prohibir sencillamente la guerra, en vez de todo ésto?"

Para explorar estas preguntas

- Consideren la siguiente proposición:

Las leyes de la guerra no serían necesarias si el mundo declarara sencillamente ilegales los conflictos armados.

- Analicen algunas de las consecuencias que tendría declarar ilegales los conflictos armados.
Por ejemplo: ¿Qué pasaría si se prohibiera la guerra y luego una nación invadiera otra? ¿Cómo se haría cumplir la ley? ¿Qué sabemos de los intentos de eliminar las guerras en el pasado?

Si se dedica suficiente tiempo a esta exploración, la conclusión a la que se llega normalmente es que, aunque se prohibiera formalmente la guerra, sería muy difícil hacer cumplir esta prohibición [véase el material del profesor "Sobre los esfuerzos por prohibir la guerra"].

Al término del debate, escriban un ensayo explicando su propia conclusión y las razones de ella.

Estos ensayos podrían publicarse en las páginas de EDH del sitio web del CICR.

Comunicación — Entrevista sobre experiencias personales

Entrevistar a alguien que haya padecido alguno de los sufrimientos habituales en las guerras, como son: vivir un incendio, sufrir hambre, resultar herido o discapacitado físico, quedar separado de la familia, ser secuestrado, perderse o ser hecho prisionero. Describir la experiencia por escrito. Incluir cómo se sentía la persona afectada, qué pensamientos pasaban por su mente, de qué modo estaban amenazadas su vida y su dignidad humana y qué ayudas recibió, si recibió alguna.

En sesiones posteriores, cuando se analice la experiencia de las víctimas de los conflictos armados, pueden presentarse estas entrevistas por escrito.

Escribir e interpretar — La responsabilidad por la dignidad humana

Comentar una de las siguientes citas:

- ▲ Cuando le preguntaron por qué arriesgó su vida para salvar a personas perseguidas, un joven respondió así:

*Mi padre solía decir que el mundo es como una gran cadena.
Si se rompe un eslabón, se rompe la cadena y ya no funciona.*

- ▲ El autor ruso Dostoievski escribió:

Todos somos responsables de todos.

- ¿Qué significa esta afirmación? ¿Están de acuerdo con ella? Expliquen por qué o por qué no.
- ¿Cómo puede aplicarse el espíritu de esta afirmación en los conflictos armados?
- ¿Conocen algún otro dicho o proverbio que exprese este espíritu?



Preguntas para iniciar el debate

Dignidad humana

¿Qué es la dignidad humana? ¿Cómo la definirían?

Guerra

¿Qué imágenes les vienen a la cabeza cuando oyen la palabra "guerra" o la expresión "conflicto armado"?

¿Qué guerras hay actualmente en el mundo?

¿Qué guerras pasadas conocen?

¿Qué es la guerra?

Medios de guerra*

¿Está permitido todo en los conflictos armados?

¿Hay algunas armas que deberían estar prohibidas en los conflictos armados?

¿Cuáles? ¿Por qué?

La idea de "enemigo"

¿Cómo definirían el término "enemigo"?

¿Se merece el enemigo ser protegido en alguna circunstancia durante un conflicto armado?

Personas civiles

¿Qué es una persona civil?

¿Cómo debe tratarse a las personas civiles durante los conflictos armados?
¿Por qué?

¿Se puede en algún caso atacar a las personas civiles?

¿Puede justificarse en alguna circunstancia el ataque a personas civiles? ¿Cómo?

¿Qué pasa si una persona civil proporciona alimentos a soldados enemigos?

¿Qué pasa si una persona civil facilita armas al enemigo?

Niños

¿Por qué algunas veces los niños toman parte en conflictos armados?

¿Debería haber una edad mínima para poder participar en una guerra?

En caso afirmativo, ¿cuál debería ser el límite de edad? ¿Por qué?

¿Puede justificarse en algún caso la participación de niños en las hostilidades?

* Nota: Es importante demostrar por qué deberían estar prohibidas ciertas armas (como las minas terrestres y las armas biológicas, químicas o atómicas), porque así se ponen de manifiesto dos principios fundamentales del derecho humanitario: 1) la necesidad de evitar sufrimientos innecesarios y 2) la prohibición de las armas de efectos indiscriminados (que no distinguen entre combatientes, ni entre civiles y objetivos militares). Armas como las minas terrestres, las armas biológicas y las químicas se han prohibido precisamente porque no pueden distinguir entre personas civiles y militares y porque causan sufrimientos excesivos.



Combatientes heridos

¿Cómo creen que debería tratarse a los combatientes enemigos heridos?

Prisioneros

¿Cómo debería tratarse a los prisioneros enemigos? ¿Por qué?

¿Qué pasa si ese prisionero enemigo ha hecho daño a alguien de su familia?

¿Está bien torturar a un prisionero para obtener información? En caso afirmativo, ¿en qué circunstancias?

Mujeres

¿Están las mujeres directamente implicadas en la lucha en algún caso?

¿Qué opinan al respecto?

¿Creen que las mujeres civiles necesitan especial protección en tiempo de guerra? ¿Qué tipo de protección?

Otras personas protegidas

¿Hay alguien más que necesite especial protección en tiempo de guerra? ¿Quién? ¿Por qué?

Lugares protegidos en tiempo de guerra

¿Hay lugares que, en su opinión, no deberían ser atacados?

¿Qué lugares? ¿Por qué?

¿Es aceptable, en algún caso, atacar hospitales o instalaciones sanitarias?

¿Por qué o por qué no? (En caso afirmativo, ¿en qué circunstancias?)

¿Es aceptable en algún caso destruir las viviendas de la población, sus ciudades o su infraestructura?

¿Por qué o por qué no? (En caso afirmativo, ¿en qué circunstancias?)

Normas

¿Qué es una norma jurídica?

¿De dónde viene?

¿Creen que es razonable tener normas para limitar los sufrimientos que ocasionan los conflictos armados?

¿Por qué o por qué no?

¿Existen normas de ese tipo?

(En caso afirmativo, ¿qué dicen esas normas?)

Organizaciones humanitarias

¿Conocen alguna organización que trabaje para proteger y ayudar a las personas afectadas por la guerra?

¿Cuáles? ¿Qué es lo que hacen?

Dignidad humana

¿Qué significa dignidad humana en tiempo de conflicto armado?



Sobre los esfuerzos por prohibir la guerra

En los 3400 años de historia registrada, este mundo sólo ha conocido 250 años de paz. Sólo desde 1945 ha habido en el mundo más de 400 conflictos armados.

– Fuente: Programa de estudio de la Cruz Roja Neozelandesa

Después de la I Guerra Mundial

Pacto de la Sociedad de las Naciones, 1919

Las Altas Partes Contratantes,

Considerando que para fomentar la cooperación entre las naciones, y para garantizarles la paz y la seguridad, importa:

- ▲ aceptar ciertos compromisos de no recurrir a la guerra;
- ▲ mantener a la luz del día relaciones internacionales fundadas sobre la justicia y el honor;
- ▲ observar rigurosamente las prescripciones del derecho internacional, reconocidas de aquí en adelante como regla de conducta efectiva de los Gobiernos;
- ▲ hacer que reine la justicia y respetar rigurosamente todas las obligaciones de los tratados en las relaciones mutuas de los pueblos organizados;

Se adopta el presente Pacto para instituir la Sociedad de las Naciones.

ARTÍCULO 11

Se declara expresamente que toda guerra o amenaza de guerra ... interesa a la Sociedad entera, la cual deberá tomar las medidas necesarias para garantizar eficazmente la paz de las naciones

ARTÍCULO 12

Todos los Miembros de la Sociedad convienen en que, si surge entre ellos algún desacuerdo capaz de ocasionar una ruptura, lo someterán al procedimiento de arbitraje o arreglo judicial, o al examen del Consejo. Convienen además en que en ningún caso deberán recurrir a la guerra antes de que haya transcurrido un plazo de tres meses después de la sentencia de los árbitros o de la decisión judicial o del dictamen del Consejo ...

ARTÍCULO 15

... Si el dictamen del Consejo fuere aceptado por unanimidad ... los Miembros de la Sociedad se comprometen a no recurrir a la guerra contra ninguna Parte que se conforme con las conclusiones del dictamen.

En el caso en que el Consejo no logre que se acepte su dictamen por todos sus Miembros ... los Miembros de la Sociedad se reservan el derecho de proceder como lo tengan por conveniente para el mantenimiento del derecho y de la justicia ...

[Conviene señalar que el Pacto no prohibía la guerra o el uso de la fuerza, sino que establecía un procedimiento para restringir la guerra a límites tolerables. El primer instrumento internacional que proscribió la guerra fue el Pacto Briand-Kellog de 1928.]



Sobre los esfuerzos por prohibir la guerra

Después de la II Guerra Mundial

Carta de las Naciones Unidas, 1945

PREÁMBULO

Nosotros, los pueblos de las Naciones Unidas, resueltos

- ▲ a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimientos indecibles,
- ▲ a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas,
- ▲ a crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional,
- ▲ a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,

CON TALES FINALIDADES

- ▲ a practicar la tolerancia y a convivir en paz como buenos vecinos,
- ▲ a unir nuestras fuerzas para el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales,
- ▲ a asegurar, mediante la aceptación de principios y la adopción de métodos, que no se usará la fuerza armada sino en servicio del interés común ...

ARTÍCULO 2

... Los Miembros de la Organización, en sus relaciones internacionales, se abstendrán de recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza contra la integridad territorial o la independencia política de cualquier Estado ...

ARTÍCULO 42

... El Consejo de Seguridad... podrá ejercer, por medio de fuerzas aéreas, navales o terrestres, la acción que sea necesaria para mantener o restablecer la paz y la seguridad internacionales ...

ARTÍCULO 51

Ninguna disposición de esta Carta menoscabará el derecho inmanente de legítima defensa, individual o colectiva, en caso de ataque armado contra un Miembro de las Naciones Unidas ...

1 Módulo

La perspectiva humanitaria

(cinco sesiones)

¿Qué es un testigo?

**¿Con qué dilemas se ven
confrontados los testigos?**

**¿Qué efectos pueden tener
las acciones de los testigos?**

**¿De qué naturaleza son
los actos humanitarios?**

EXPLORACIONES:

- 1A. ¿Qué pueden hacer los testigos? (tres sesiones)
- 1B. Examinar los actos humanitarios (una sesión)
- 1C. El dilema de los testigos (una sesión)

CONCEPTOS:

Testigo
Dilema
Acto humanitario
Presión social

En todos los módulos:

Dignidad humana
Obstáculos a un comportamiento humanitario
Dilemas
Consecuencias
Perspectivas múltiples

HABILIDADES EJERCITADAS:

Ver con perspectiva
Representar papeles
Analizar relatos
Narrar relatos
Analizar dilemas
Determinar las consecuencias

Exploración 1A: ¿Qué pueden hacer los testigos?

La exploración 1A se centra en historias de personas corrientes que, en tiempo de guerra o de violencia, han actuado en favor de personas afectadas por esas situaciones, a quienes no conocían necesariamente, protegiendo la vida y la dignidad de las mismas, a pesar de correr posibles riesgos o perjuicios personales.

Estas historias se han tomado de la vida real y no siguen, pues, ninguna pauta establecida. Cada relato presenta alguna diferencia: el momento y el lugar de la historia, el tipo de violencia (conflicto armado, violencia racial, bandas juveniles...), la nacionalidad del protector, etc. Los relatos se presentan con notas sobre sus aspectos singulares. En el paso 3, "Exploremos varios relatos", se proponen preguntas que pueden utilizarse en todos ellos.

Seleccione varias historias para su grupo. Conviene dedicar al menos dos sesiones a la exploración de estos relatos, de manera que los alumnos puedan familiarizarse con la acción y el efecto posible de la acción de diversos testigos a través de varios enfoques pedagógicos (representar papeles, debate en grupos pequeños, análisis y presentación), centrándose en el desarrollo del valor para actuar.

Objetivos:

- ▲ Comprender el efecto que la acción de un testigo pueda tener sobre las acciones de otros.
- ▲ Tomar conciencia de los ejemplos de testigos que actúan para proteger la vida y la dignidad de personas afectadas por situaciones de violencia.

Material didáctico:

- ▲ Relatos
- ▲ Mapamundi (si es posible), para situar los lugares donde se desarrollan las historias

Para el profesor:

- ▲ Contexto de los relatos

Duración:

Dos o tres sesiones de 45 a 60 minutos

Preparación:

Escoja los relatos que vaya a utilizar y su orden.

Repase, en la *Guía metodológica*, las notas sobre el empleo de relatos, la representación de papeles y el trabajo en grupos pequeños, así como los talleres correspondientes.

Si es posible, vea la parte correspondiente del vídeo de formación.

1. Lluvia de ideas (5 minutos)

- ¿Qué se necesita para realizar una acción en favor de una persona cuya vida y dignidad corre peligro, pudiendo eso significar un riesgo o impopularidad para quien la realiza?

2. Concepto de testigo (5 minutos)

Llegar a un concepto de testigo como alguien que está presente en una circunstancia en la que pelagra la vida o la dignidad de otras personas, que no está implicado de ninguna forma en la realización de la misma, pero que podría aliviar sus consecuencias.



Siempre hay un momento en el que la opción moral sobreviene. A menudo es un relato, un libro o una persona, que hace que seamos capaces de realizar una opción diferente, una opción por la humanidad, por la vida.

— Elie Wiesel en *Courage to care*

Exploración 1A: ¿Qué pueden hacer los testigos?

3. Explore varios relatos (la duración dependerá de los relatos escogidos y de los distintos enfoques que se empleen)

Posibles enfoques:

- ▲ En grupos pequeños, cada grupo lee y debate un relato distinto y después se lo cuenta a los demás.
- ▲ Los alumnos escenifican un relato, asignándose varios estudiantes a cada personaje para que examinen la motivación del mismo.
- ▲ Lea en voz alta un relato al grupo, deteniéndose en los puntos de decisión señalados (<—>) en el relato, para que el grupo pueda debatir sobre lo que creen que debería hacer el personaje en ese momento.

[En la página 1A-5 hay sugerencias sobre la secuencia de las actividades relacionadas con los relatos].



Preguntas para la narración y el debate de relatos:

- ¿Cuándo y dónde ocurrieron los hechos?
- ¿En qué sentido corría peligro la vida o la dignidad humanas en esa situación?
- ¿A qué obstáculos hicieron frente quienes salvaron a los afectados?
- ¿Quiénes eran los testigos y qué decisiones tomaron? ¿Por qué? ¿En qué consistían las presiones y los riesgos?
- ¿Cuál fue el resultado de las acciones de los testigos? ¿Al principio? ¿Más tarde?

Conclusión — después de la última sesión sobre los relatos (15 minutos)

Recuerde a los alumnos que actos como éstos se producen en todo el mundo, aunque no siempre se dé cuenta de ellos.

Pida a los alumnos:

- ▲ que resuman las situaciones de la vida real que se exponen en los relatos que el grupo ha explorado,
- ▲ que vuelvan a examinar los obstáculos que tuvieron que superar los testigos, los riesgos que asumieron y el efecto que produjo su intento de proteger a otras personas.

Posible pregunta:

- ¿Conocen algún ejemplo, en la escuela, en el barrio o en sus familias, de testigos que hayan hecho algo para proteger la vida o la dignidad de alguna persona?

Lea las siguientes citas del tratadista Ervin Staub sobre la influencia de los testigos en la conducta de las personas. Pida a los alumnos que busquen en los relatos ejemplos que ilustren el significado de cada cita.

Nuestra indiferencia ante el mal nos convierte en cómplices del delito.

— Egil Aarvik, en la entrega del Premio Nobel de la Paz de 1986

Exploración 1A: ¿Qué pueden hacer los testigos?

Los testigos pueden ejercer una gran influencia. Pueden definir el significado de los acontecimientos e impulsar a otros a la empatía o la indiferencia.



Las investigaciones psicológicas muestran que basta que una sola persona se desvíe de la conducta del grupo para que la conformidad disminuya considerablemente. En las situaciones de urgencia, la probabilidad de que se preste ayuda aumenta considerablemente cuando un testigo afirma que la situación es grave o le pide a otras personas que intervengan.



Incluso la conducta de los Gobiernos puede verse considerablemente afectada por los testigos, personas individuales, grupos u otros Gobiernos.

– Ervin Staub, *The roots of evil*

IDEAS CLAVE

- ◆ Testigos son personas corrientes que no están directamente implicadas en la situación de violencia y que pueden actuar para proteger la vida y la dignidad de personas afectadas por la misma, aunque no las conozcan necesariamente.
- ◆ Los testigos intervienen a menudo a pesar de posibles riesgos o perjuicios personales.
- ◆ En todas partes han habido personas corrientes que se han opuesto a acciones inhumanas para proteger a personas vulnerables.

Exploración 1A: ¿Qué pueden hacer los testigos?

1

Cada caso parece afectarme a mí directamente. Si me dicen que en algún pueblo hay personas detenidas sin ser juzgadas, me siento responsable de algún modo. No es posible quedarse sentado. No es posible desentenderse del asunto.

— Entrevista con Unity Dow, *Amnesty action*, Winter 1999

Los relatos

Se incluye una selección de relatos de la vida real procedentes de distintas partes del mundo. Todos ellos se relacionan con situaciones en las que la vida o la dignidad humana está amenazada a causa de un conflicto armado o de otras formas de violencia.

En cada relato, el testigo

- ▲ es una persona corriente,
- ▲ que arriesga a menudo su vida o su bienestar,
- ▲ para proteger a alguien a quien no necesariamente conoce, sin estar directa o indirectamente implicado en los acontecimientos.

Utilice algunos de estos relatos o sustitúyalos con toda libertad por otros relatos similares.

En las páginas sobre Exploremos el derecho humanitario (EDH) del sitio web del CICR hay otros ejemplos.

Cada relato tiene algo diferente que ofrecer a la exploración desde una perspectiva humanitaria. En el siguiente cuadro se especifican algunas de las características especiales de cada relato y sus posibles usos. Después se indican la secuencia y las actividades recomendadas para ayudar a los alumnos a familiarizarse y analizar los relatos.

Características:	Título:	Usos posibles:
Joven en peligro por disturbios civiles	Sola en el banco	un buen punto de partida para algunos alumnos, porque pueden identificarse fácilmente con la víctima, que pertenece al entorno escolar.
Violencia juvenil	Un tendero valiente	una reacción humanitaria que prevalece sobre los intereses personales
Notable efecto de la presencia de un único testigo	Después de la batalla Un testigo se presenta	útil para rastrear la cadena de consecuencias que se derivan del efecto inmediato y a largo plazo de la actuación de un simple testigo
Incremento del comportamiento humanitario	Paso a paso	oportunidad de analizar un ejemplo de cambio gradual en el comportamiento humanitario de los salvadores; buen relato para la representación de papeles, con cuatro participantes bien definidos
División étnica	Los vecinos alivian el dolor en los campamentos	muestra a personas que saltan las barreras étnicas que caracterizan un conflicto armado para ayudar a quienes corren peligro

Se incluyen también los antecedentes históricos necesarios para situar cada relato. En algunos de los relatos se proponen puntos de decisión, señalados con el símbolo <—>

Exploración 1A: ¿Qué pueden hacer los testigos?

La ausencia de protestas puede reafirmar a los autores en la legitimidad de lo que hacen.

– Ervin Staub, *The roots of evil*

Incluso en los momentos más sombríos en la cárcel, cuando a mis camaradas y a mí nos oprimían hasta el límite de nuestras fuerzas, veía en ocasiones un resquicio de humanidad en alguno de los guardianes, quizá durante apenas un segundo, pero eso bastaba para tranquilizarme y seguir adelante.

– Nelson Mandela, *Long walk to freedom*

Secuencia y actividades propuestas

Qué hacer frente a una amenaza a la dignidad humana

"Sola en el banco" o "Un tendero valiente" (35-45 minutos)

Empiece por pedir a los alumnos que traten de recordar experiencias de sus vidas que guarden relación con las circunstancias del relato (primer día de clase o ir por primera vez a una escuela nueva, encontrarse en un barrio desconocido u hostil, etc.). Obtenga de ellos una lista de pensamientos y sentimientos que hayan tenido en esas situaciones y del porqué de esos pensamientos y sentimientos.

Lea el relato. Antes del debate, encargue a los alumnos que escriban lo que creen que pensaba el joven o la joven del relato conforme se iban desarrollando los acontecimientos.

Dirija un debate sobre las respuestas de los alumnos al relato. Ayúdeles a centrarse en el peligro de la situación y en la amenaza para la dignidad humana.

Luego, pídeles que escriban sus ideas sobre lo que podría haber pensado la persona que salvó la situación. ¿En qué situación se encontraba el tendero o Grace Lorch? ¿A qué riesgos o presiones se enfrentaba? ¿Qué pudo haber movido a esa persona a intervenir?

Posibles preguntas:

- ¿Qué obstáculos afrontó el salvador o la salvadora?
- ¿Qué decisiones creen que tomó cada una de las personas?
- ¿Qué creen que pensaban los agresores?
- ¿Qué efecto produjo el acto humanitario? (¿Qué piensan que harán los atacantes en el futuro? ¿Por qué creen que la multitud no impidió a Grace Lorch proteger a Elizabeth Eckford?)

Invite a los alumnos a debatir qué hizo falta para que el tendero o Grace Lorch intervinieran para proteger al joven o a la joven en peligro.

Anime a los alumnos a narrar la historia de su vida. ¿Ha pasado alguno de ellos por una experiencia parecida? ¿Qué recuerdan haber pensado o sentido? ¿Ha estado alguna vez alguno de ellos en situación de ayudar a una persona vulnerable? ¿Qué pensaron hacer? ¿Qué hicieron finalmente?

Rastrear la cadena de consecuencias

"Después de la batalla" (30-45 minutos)

Introduzca el relato explicando que trata de la respuesta de una persona que, por casualidad, observó los grandes sufrimientos de los heridos tras la batalla de Solferino en 1859. Al debatir el relato, ayude a los alumnos a imaginarse el campo de batalla tal como debieron verlo los testigos en aquel momento.

Pregunte a los alumnos qué es lo que les resulta sorprendente de este incidente y por qué..

[Por ejemplo, que no hubiera nadie para ayudar a los soldados heridos y moribundos, o que los vecinos del lugar no se acercaran a prestar ayuda]

Haga que los alumnos valoren el efecto de la acción de "sólo una persona" sobre el comportamiento de otros.

Exploración 1A: ¿Qué pueden hacer los testigos?

1

Posibles preguntas:

- ¿Cómo afectó la conducta de un testigo al comportamiento de los demás?
- ¿Qué cadenas de consecuencias son posibles cuando los testigos se comportan de manera inhumana, no haciendo, por ejemplo, caso de las peticiones de ayuda o desvalijando incluso a los soldados moribundos?

Los alumnos pueden trazar una red de "reacciones en cadena", poniendo por escrito una acción humanitaria del relato y anotando luego otras acciones que resultaron de éste, de manera que cada acción sea un eslabón que lleva a nuevas acciones. Haga que expliquen las cadenas que hayan encontrado en el relato.

Pida a los alumnos que imaginen los distintos eslabones de la reacción en cadena que llevó finalmente a la implantación de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja en todo el mundo.

Cómo contribuyen las actuaciones graduales a reforzar la intervención humanitaria

"Paso a paso" (grupos pequeños y representación de papeles) (45 minutos)

Inicie el debate sobre qué es lo que hace que la gente reaccione de manera humanitaria:

- ¿Qué hace falta para hacer algo difícil, peligroso o impopular con el fin de proteger a alguien cuya vida o cuya dignidad corre peligro?

[Por ejemplo: valor personal, fuertes principios morales o religiosos, ignorancia del posible peligro, haber pasado por algo parecido, etc.]

Anime a los alumnos a hacer uso de los relatos estudiados, así como de ejemplos de su experiencia personal.

Presente "Paso a paso". Luego, asigne a cada alumno uno de los cuatro papeles. Pida que cada uno de ellos imagine que es el personaje que se le ha asignado y que escriba sobre los posibles pensamientos y sentimientos de ese personaje en el momento del relato.

Pasados 5-10 minutos, agrupe a los alumnos en función de los personajes sobre cuyos puntos de vista han estado reflexionando. Hágalos debatir en grupos pequeños las siguientes preguntas:

- ¿Qué está tratando de hacer su personaje y por qué?
- ¿Qué espera y qué teme su personaje en cada circunstancia del relato?

Haga que los alumnos representen la situación.

La representación podría iniciarse con las siguientes palabras:

La acción transcurre en la Polonia ocupada en 1942. Hace varios meses que Jerezy y Stefa esconden a Irena en su apartamento de una habitación. Esta tarde, Jerezy vuelve del trabajo. Para él, el peligro sobrepasa ya cuanto puede soportar.

El bien, como el mal, empieza a menudo paso a paso. Los héroes se hacen; no nacen. Muy a menudo, quienes prestan ayuda contraen tan sólo un pequeño compromiso al principio: esconder a alguien durante un día o dos. Pero, una vez que han dado ese paso, empiezan a verse a sí mismos de otro modo, como persona que ayuda a los demás.

— Ervin Staub, *The roots of evil*

Exploración 1A: ¿Qué pueden hacer los testigos?

La experiencia nos enseña que, cuando alguien alza la voz en favor de sus congéneres más desafortunados, su protesta surte efecto. (...) Pero nuestros esfuerzos serían fructíferos aunque dejaran indiferentes a los martirizados, ya que aportarían alivio y consuelo a las víctimas.

— Elie Wiesel, *Newsday*

Terminada la representación, organice un debate para animar a los alumnos a reflexionar sobre esta experiencia y sobre las decisiones que toman los distintos personajes.

Posibles preguntas:

- ¿Qué piensa de las decisiones que ha tomado su personaje? ¿Por qué?
- ¿Qué piensa de las decisiones que han tomado los otros tres?

Examine los sucesivos pasos de la actuación de los salvadores. Para ayudar a los alumnos a reconocer que las diferencias individuales (de temperamento, por ejemplo) hacen que las personas reaccionen de manera diferente ante el peligro, proponga debatir las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo contribuyó cada una de esas personas a la supervivencia de Irena?
- ¿Cómo afectan los actos de ayuda de una persona a los actos de otras?
- ¿Por qué no todo el mundo es igualmente capaz de hacer lo que hay que hacer?
- ¿Qué crees que significa el título del relato?

Testimonios de actos humanitarios en todo el mundo

Pida a los alumnos que apliquen lo que han aprendido a otras historias de personas corrientes de distintos lugares que hayan actuado para proteger la vida o la dignidad humanas contra distintas formas de violencia. Estos ejemplos demuestran la diversidad de protagonistas, lugares y contextos:

Relato	Contexto	Lugar	Protagonista
Los vecinos alivian el dolor en un campo de detención	guerra	Bosnia	un periodista
Un testigo se presenta	disturbios civiles	Sudáfrica Africa	autobiografía de Nelson Mandela
Un tendero valiente (si no se ha utilizado antes)	violencia callejera	Tailandia	un profesor

Se pueden proponer relatos adicionales procedentes de la historia y de las noticias locales, y también de las páginas de EDH en www.cicr.org.

Exploración 1A: ¿Qué pueden hacer los testigos?

Actividades complementarias

Investigar y recopilar relatos

Investiguen la historia, las leyendas y la religión de su comunidad en busca de relatos de testigos que hayan actuado para proteger la vida y la dignidad de personas que sufrieran situaciones de violencia.

➤ ¿Qué les indujo a actuar? ¿Cuál fue el resultado?

Ilustren y preparen un álbum o un mural con los relatos que hayan reunido.

Dichos

Expongan su interpretación personal de la siguiente frase del poeta sufí del siglo XIV Jelaluddin Rumi:

Sé una lámpara, o un bote salvavidas, o una escalera

Pueden interpretar la sentencia mediante un dibujo, o inspirarse en él para escribir algo al respecto o componer una canción.

Mediante una "lluvia de ideas", recopilen frases o dichos que han oído y que reflejen el punto de vista humanitario. Expliquen la relación de cada dicho con el espíritu humanitario. Por ejemplo, cuando un alumno propuso la expresión "ser un mono de imitación", otros alumnos justificaron su inclusión por el hecho de que la gente sigue el ejemplo de otros, lo que es tan válido para el comportamiento humanitario como para cualquier otro tipo de conducta.

Reúnan (de la familia o de otras fuentes) dichos tradicionales que reflejen el punto de vista humanitario. Colaboren en la preparación de un folleto o collage con los dichos.

En vez de buscar venganza, da buen ejemplo

— Un estudiante de Yibuti

La compasión mantiene al mundo unido

— Un estudiante de Tailandia

Un "hadiz" del Profeta dice: quienquiera de ustedes que vea un acto injusto debe intervenir para cambiarlo con sus manos; si no puede, que lo haga con la lengua; y, si tampoco puede así, que lo haga con su corazón, y eso es lo mínimo.

— Un estudiante de Egipto

Ni siquiera un cazador puede matar un pájaro que acuda a él en busca de refugio.

— Proverbio japonés

Rastrear las consecuencias

Analicen el efecto de la acción de los testigos para la protección de la vida y la dignidad humanas.

Elijan una de las siguientes opciones y hagan un diagrama que muestre la red de reacciones en cadena:

- algo que hayan hecho en favor de otra persona
- algo que otra persona haya hecho como testigo

Escriban la acción del testigo en el interior de un círculo en el centro de la red. Luego expresen el efecto que tuvo esa acción conectando el círculo con todas las personas y todos los hechos que recuerden.



Antecedentes de “Después de la batalla”



Solferino es una pequeña ciudad situada en lo que es hoy el norte de Italia. Aunque los habitantes de la península italiana comparten una lengua y una cultura comunes, desde la caída del Imperio Romano Italia no volvió a ser una sola nación hasta la década de 1860-1870. La península estaba dividida en diversos principados, a menudo dominados por sus vecinos más poderosos, particularmente Francia y Austria. Aunque ambas naciones habían tratado de controlar el norte de Italia, la mayoría de los habitantes de Solferino y de los pueblos circundantes no eran ni franceses ni austríacos.

La Revolución Francesa y el periodo de dominio francés del norte de Italia provocaron un movimiento en favor de un Estado italiano unificado, libre de la dominación extranjera. Este movimiento dio lugar a diversas revoluciones en 1848, todas las cuales fracasaron y las tropas austríacas ocuparon buena parte del norte y el centro de Italia. Una zona de la península italiana que mantuvo cierta independencia fue el Reino del Piemonte (Cerdeña), gobernado por el rey Víctor Manuel II.

na que mantuvo cierta independencia fue el Reino del Piemonte (Cerdeña), gobernado por el rey Víctor Manuel II.

Acontecimientos que dieron lugar a los hechos que se relatan: El Piemonte y Francia establecieron una alianza militar en la década de 1850-1860. Su plan consistía en obligar a Austria a declarar la guerra al Piemonte, para que Francia pudiera acudir en su ayuda. El plan funcionó, y Austria declaró la guerra en 1859. En la batalla de Solferino, los ejércitos francés y sardo, mandados por Napoleón III, se enfrentaron a las fuerzas austríacas del Emperador Francisco José I. El 24 de junio de 1859, unos 300.000 soldados, hambrientos y exhaustos tras muchos días de marchas forzadas, combatieron durante toda la jornada en Solferino y sus alrededores hasta que los austríacos se retiraron a la desesperada. La llanura en la que se libró la batalla se había convertido en un barrizal por efecto de la fuerte lluvia, las pisadas de los combatientes y los cascos de los caballos. A la mañana siguiente, cuando los curiosos se acercaron a contemplar la carnicería, el suelo estaba cubierto por miles de soldados muertos o moribundos.

Fuentes:

<http://www.infoplease.com>

<http://www.funkandwagnalls.com>

Espasa Calpe, Enciclopedia Universal Europeo-Americana

Henry Dunant, Recuerdo de Solferino, CICR, 1982.

Caroline Moorehead, Dunant's dream: War, Switzerland and the history of the Red Cross, Nueva York, Carrol & Graf Publishers, Inc., 1998

Pierre Boissier, De Solferino a Tsushima. Historia del Comité Internacional de la Cruz Roja, Instituto Henry Dunant, Ginebra, 1997.



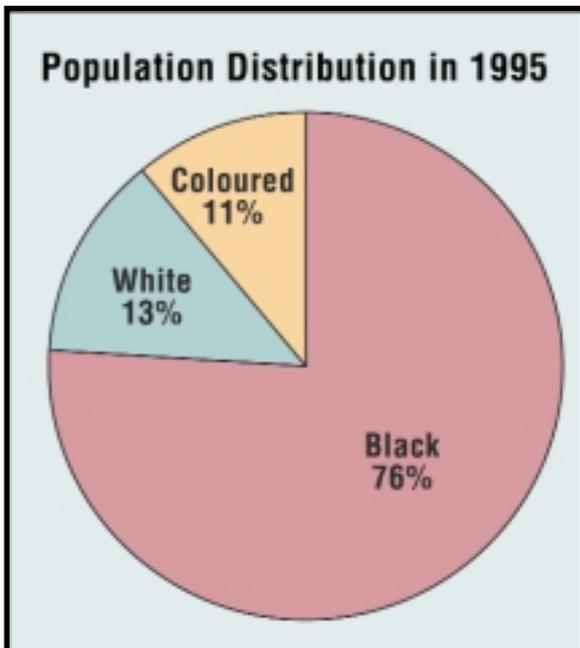
Antecedentes de “Un testigo se presenta”

1



Sudáfrica, situada en el extremo meridional de África, tiene 43,5 millones de habitantes.

Hasta que los holandeses establecieron una colonia en el extremo de África en 1652, toda la zona estaba habitada exclusivamente por varias tribus africanas. En 1814, Gran Bretaña derrotó a los holandeses y se hizo con el control de la región. A final del siglo, el control se extendía hacia el norte y el este hasta las fronteras actuales. En 1910 se creó la Unión Sudafricana, en el seno de la Commonwealth británica. Por su concepción, el Gobierno y la economía estaban dominados por los blancos. Periódicamente, el Gobierno promulgaba leyes para reforzar el dominio blanco. Muchas de estas leyes fueron aprobadas por el Partido Nacional, que gobernó Sudáfrica de 1948 a 1994. El sistema de segregación racial, el llamado apartheid, se basaba en clasificaciones raciales que determinaban dónde podían vivir los distintos grupos, los empleos que podían desempeñar, la educación que recibían y su participación en la política.



Acontecimientos que dieron lugar a los hechos que se relatan:

En 1912 se creó el Congreso Nacional Africano (ANC) con el propósito de lograr la igualdad para los pueblos de color de Sudáfrica. En 1960, el Gobierno sudafricano abandonó la Commonwealth y tomó medidas para reforzar aún más el apartheid. En los años setenta y ochenta, el Gobierno sudafricano perdió muchos apoyos internacionales. La opinión mundial se volvió contra el apartheid como reacción a las informaciones de los medios de comunicación sobre el empleo de la violencia por el Gobierno.

Hacia 1990 se hizo patente que el apartheid tenía los días contados. Importantes organizaciones anti-apartheid, como el ANC, fueron legalizadas y sus líderes fueron puestos en libertad o autorizados a regresar del exilio. Se derogó buena parte de la legislación segregacionista. El Gobierno y los principales partidos políticos iniciaron la redacción de una nueva constitución y negociaron un proceso de institucionalización de un Gobierno de la mayoría. Las negociaciones se rompieron en junio de 1992, cuando el ANC acusó al Gobierno de estar involucrado en ataques a sus seguidores. El proceso se reanudó en marzo de 1993, después de que el Gobierno reconociera que la policía tenía la responsabilidad de proteger a los miembros del ANC. El apartheid fue abolido y en 1994 se celebraron las primeras elecciones libres.

Fuentes:

Rita M. Byrnes, red., South Africa: A country study, Washington DC, División de Investigación Federal de la Biblioteca del Congreso, mayo 1996

Edición en línea: <http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/zatoc.html>



Antecedentes de “Sola en el banco”



Arkansas es un Estado del sur de los Estados Unidos de América. Little Rock es la ciudad más grande y la capital del Estado. A finales de los años cincuenta, el 77% de la población de Arkansas era blanca y el 22% afroamericana.

Hasta 1954, la mayoría de las escuelas de los Estados del sur practicaban la segregación racial. Los niños afroamericanos no podían asistir a las mismas escuelas que los niños blancos. Por lo general, las escuelas para afroamericanos recibían menos fondos que las de los niños blancos. A menudo necesitaban reparaciones y carecían de provisiones básicas. En 1954, la Corte Suprema de los Estados Unidos decidió que la segregación racial de las escuelas era ilegal. El tribunal ordenó que las escuelas "sólo para blancos" abrieran "lo antes posible" sus puertas a los estudiantes afroamericanos.

El tribunal ordenó que las escuelas "sólo para blancos" abrieran "lo antes posible" sus puertas a los estudiantes afroamericanos.

Acontecimientos que dieron lugar a los hechos que se relatan: Para dar cumplimiento a esta orden de la Corte Suprema, la Junta Escolar de la ciudad de Little Rock anunció que la escuela de educación secundaria sólo para blancos de la ciudad podía aceptar ya alumnos negros. En septiembre de 1957, el primer día de clase, nueve niños afroamericanos quisieron matricularse en el Centro de Enseñanza Secundaria de Little Rock. En una reunión celebrada la víspera, el director de la escuela les había dicho a los padres de los alumnos afroamericanos que no podría protegerlos si acompañaban a sus hijos a la escuela. El gobernador de Arkansas envió a la Guardia Nacional (una fuerza militar a las órdenes del Gobierno del Estado) a Little Rock, alegando que podían producirse actos de violencia. La Guardia Nacional impidió la entrada en la escuela a los niños afroamericanos. Una gran multitud de blancos se había congregado también en torno a la escuela para impedir la entrada de los niños.

Fuentes:

<http://www.funkandwagnalls.com>

Daniel Boorstin y Brooks Kelley con Ruth Boorstin, *A history of the United States*, Lexington, MA, Ginn and Company, 1981

<http://www.infoplease.com>

Daisy Bates, *The long shadow of Little Rock*, Nueva York, David McKay, 1962



Antecedentes de “Paso a paso”



Al inicio de la II Guerra Mundial, Polonia tenía una superficie de unos 375.000 kilómetros cuadrados. La Alemania nazi y la Unión Soviética reclamaban parte de este territorio.

Antes de la II Guerra Mundial, había también en Polonia importantes grupos minoritarios de alemanes, rusos y ucranianos. A lo largo de la historia, judíos perseguidos y expulsados de muchas partes de Europa habían sido acogidos en Polonia, donde practicaban su religión y construyeron sus propias escuelas. Los judíos de Polonia mantenían excelentes relaciones con los gobernantes polacos. Esta es una de las razones que explican

que prosperase en Polonia una gran comunidad judía. Cuando empezó la II Guerra Mundial vivían en Polonia cerca de 3.350.000 judíos, de los cuales sólo sobrevivieron 90.000.

La invasión de Polonia por Alemania, el 1 de septiembre de 1939, marcó el comienzo de la II Guerra Mundial. Menos de tres semanas después, la Unión Soviética también invadió Polonia. El Gobierno polaco huyó a Londres. Buena parte de las fuerzas armadas huyó a otros países europeos para seguir luchando contra los alemanes. La resistencia polaca, que siguió combatiendo a los alemanes, fue especialmente activa en Varsovia. En junio de 1941 la Alemania nazi invadió la Unión Soviética y la parte de Polonia ocupada por el ejército soviético. A finales de mes, la totalidad de Polonia se encontraba en manos alemanas.

Acontecimientos que dieron lugar a los hechos que se relatan: Los nazis establecieron muchos campos de concentración en Polonia. Estos campos se usaban para exterminar a los judíos polacos, a los polacos que se oponían a la ocupación alemana y a judíos traídos de otros países. Al principio, los 450.000 judíos de Varsovia fueron hacinados en una parte separada de la ciudad conocida como "el ghetto". Después fueron deportados a campos de concentración.

El 1 de agosto de 1944, la resistencia polaca cambió de táctica e inició una lucha armada abierta contra los nazis. El 2 de octubre, el líder de los combatientes polacos se rindió. Tras la rendición, los nazis transportaron a la mayoría de los habitantes de Varsovia a campos situados en Alemania o los obligaron a marcharse a otras ciudades y poblaciones polacas.

Fuentes:

<http://www.infoplease.com>

<http://www.funkandwagnalls.com>

Esapa Calpe, Enciclopedia Universal Europeo-Americana.



Antecedentes de “Un tendero valiente”



Tailandia es un país del sureste asiático que limita con Myanmar (antes Birmania) por el norte y el oeste, con Laos por el norte y el este, con Camboya por el este y con Malasia y el golfo de Tailandia por el sur. Bangkok, la capital, es también la ciudad más grande del país.

Antes de la II Guerra Mundial, la economía de Tailandia se basaba en la agricultura, pero actualmente es de carácter más industrial y urbano. Aunque este cambio ha hecho aumentar globalmente la riqueza del país, también ha ocasionado problemas sociales. Los problemas medioambientales y la carencia de la tierras de cultivo han obligado a muchos tailandeses a abandonar el campo y trasladarse a las ciudades. Muchos de ellos no encuentran trabajo, lo que ha hecho que aumente el número de personas sin hogar y la delincuencia en las ciudades. En Bangkok y otros centros urbanos de Tailandia, las bandas juveniles representan también un creciente problema.

Fuentes:

Barbara Leitch LePoer, ed., Thailand: A country study. Washington DC, División de Investigación Federal de la Biblioteca del Congreso, septiembre 1997.

Edición en línea: <http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/thatoc.html#th0046>

<http://www.funkandwagnalls.com>



Antecedentes de “Los vecinos alivian el dolor en un campo de detención”



Bosnia-Herzegovina limita con Croacia y la República Federativa de Yugoslavia. El pueblo de Batkovic se encuentra al noreste de Sarajevo, cerca de la República de Serbia, perteneciente a la República Federativa de Yugoslavia.

Cuando se elaboró el censo de 1991, vivían en Bosnia-Herzegovina 4.365.000 personas; el 31% eran serbios y miembros de la Iglesia Ortodoxa Serbia; el 49% eran musulmanes, cuyos antepasados se convirtieron al Islam cuando la zona estuvo sometida al Imperio Otomano. El resto de la población eran, en su mayor parte, croatas, pertenecientes a la Iglesia Católica Romana.

Bosnia y Herzegovina estuvieron sometidas al Imperio Otomano desde mediados del siglo XV hasta 1908, cuando el Imperio se desmoronó y ambas provincias fueron incorporadas al Imperio Austro-Húngaro. Al final de la I Guerra Mundial, el Imperio Austro-Húngaro fue dividido. Bosnia y Herzegovina se unieron en una sola provincia, que pasó a formar parte del Reino de los Serbios, Croatas y Eslovenos (que más tarde se denominó Reino de Yugoslavia).

En 1945, Bosnia-Herzegovina se convirtió en una de las repúblicas de la República Federal Socialista de Yugoslavia. Yugoslavia estaba gobernada por Josip Broz Tito, jefe de los "partisanos", el principal movimiento de resistencia armada contra la ocupación alemana de Yugoslavia durante la II Guerra Mundial.

La muerte de Tito en 1980 y el debilitamiento de la Unión Soviética hicieron que se reafirmara el nacionalismo, lo que provocó tensiones. En 1991, Eslovenia y Croacia declararon la independencia de Yugoslavia.

Acontecimientos que dieron lugar a los hechos que se relatan: En la primavera de 1992, tanto la población croata como la musulmana de Bosnia-Herzegovina votaron también a favor de la independencia. Los serbios de Bosnia, que habían boicoteado el referéndum, establecieron su propio Gobierno. Con el apoyo de unidades militares de Serbia, combatieron a los musulmanes y a los croatas. Los civiles fueron sometidos al terror, asesinados, encerrados en campos de detención y expulsados por la fuerza de sus territorios, siguiendo la táctica de la denominada "limpieza étnica". Esta complicada guerra civil a tres bandas duró hasta 1995, año en el que el Acuerdo de Paz de Dayton puso fin a las hostilidades.

Fuentes:

<http://www.funkandwagnalls.com> (datos del censo de 1991)

<http://www.infoplease.com>

Columbia Encyclopedia



Exploremos el derecho humanitario

Exploración 1A: ¿Qué pueden hacer los testigos?

Después de la batalla

El 24 de junio de 1859, los ejércitos austríaco y francés se enfrentaron en Solferino, una ciudad del norte de Italia. Al cabo de 16 horas, 36.000 hombres yacían muertos o heridos. En 1859, aunque la potencia de las armas para lesionar los cuerpos humanos había aumentado, la capacidad para atender a los soldados heridos no había progresado.

La tarde después de la batalla, el joven suizo Henry Dunant llegó a Solferino por asuntos ajenos a la batalla. Los negocios de Dunant iban en declive; convencido de que el Emperador francés podía ayudarlo y sabedor de que la guerra llevaría al Emperador a esta región, esperaba tener la oportunidad de encontrarse con él. Lo que encontró, sin embargo, fueron las secuelas de la batalla. Así describió Dunant algunos de sus recuerdos:

En el silencio de la noche, se oyen gemidos, suspiros ahogados llenos de angustia y de sufrimiento, desgarradoras voces que piden socorro ...

El sol del día 25 alumbró uno de los más espantosos espectáculos que puedan ofrecerse a la imaginación. Todo el campo de batalla amaneció cubierto de cadáveres de hombres y de caballos ... Los desdichados heridos recogidos durante todo el día están pálidos, lívidos, anonadados ... aquéllos, con heridas abiertas, en las que la inflamación ya ha comenzado, están como locos de dolor y piden que los rematen ... Se siente más y más la falta de agua; los fosos están totalmente secos y la mayoría de los soldados no dispone más que de una bebida mal sana y salobre para restañar la sed.



Mientras Dunant deambulaba entre soldados heridos que no cesaban de pedirle agua, se dio cuenta de la

poca atención que se les prestaba. Reunió a un grupo de mujeres de los alrededores y las organizó en equipos para que llevaran alimentos y agua a los heridos; las puso a lavar los cuerpos ensangrentados y cubiertos de insectos para que pudieran tratarse sus heridas; organizó un primitivo hospital de campaña en una iglesia; recogió sábanas para hacer vendas y compró alimentos y medicamentos en las localidades cercanas; a los niños les pidió que trajeran agua en cubos; reclutó a unos turistas, a un periodista, a un conde y a un fabricante de chocolate, que muy pronto se pusieron a vendar heridas, llevar agua y escribir cartas de despedida a las familias de los moribundos. Todos los que estaban prestando ayuda, observó Dunant, habían olvidado la nacionalidad de los hombres que cuidaban; ahora eran tutti fratelli, todos hermanos.

Dunant encontró a un cabo de 20 años de edad con un balazo en el costado izquierdo y supo que pronto moriría a consecuencia de sus heridas. Le dio al joven un poco de agua y éste, después de agradecerse a Dunant, le dijo, con lágrimas en los ojos: "Ah, señor, ¡si pudiera usted escribir a mi padre, para que él consuele a mi madre!". Dunant escribió a los padres, y esas fueron las únicas noticias que recibieron de su hijo.

Los asuntos de Dunant acabaron por torcerse. Ese día estuvo demasiado ocupado para tratar de ver al Emperador. Pero escribió un librito, titulado *Recuerdo de Solferino*, en el que describió todo lo que había visto y formuló una sencilla propuesta:

¿No sería posible constituir, en tiempo de paz y tranquilidad, sociedades de socorro para prestar, en tiempo de guerra, asistencia a los heridos mediante voluntarios dedicados y debidamente capacitados para ello?

El libro dio lugar a la constitución de un "Comité Internacional de Socorro a los Militares Heridos", que más tarde pasó a llamarse Comité Internacional de la Cruz Roja. La visión de futuro de Henry Dunant condujo también al desarrollo de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja por todo el mundo.

Pregunta: ¿Qué efecto tuvo en su tiempo la iniciativa de Dunant? ¿Y a largo plazo?



Foto: from the film "d'Homme à Homme"

Adaptado de Henry Dunant, *Recuerdo de Solferino*, Ginebra, Comité Internacional de la Cruz Roja, 1987.



Exploración 1A: ¿Qué pueden hacer los testigos?

Un testigo se presenta

En abril de 1993, la lucha contra el apartheid en Sudáfrica estaba próxima a alcanzar la victoria, sin que se hubiera producido el esperado y temido baño de sangre. Nelson Mandela, presidente del Congreso Nacional Africano (ANC), aclamado por una gran mayoría como líder espiritual de la lucha, había sido puesto en libertad tras 27 años en prisión y estaba negociando con el presidente F.W. de Klerk un proceso de transición a un Gobierno de la mayoría.

El 10 de abril, Chris Hani, un respetado dirigente del ANC, fue asesinado. Le dispararon a quemarropa delante de su casa en Boksburg (Johannesburgo). Los autores reconocieron más tarde que lo habían elegido como objetivo porque estaban seguros de que su muerte hundiría al país en el caos, lo que permitiría a la derecha hacerse con el poder.

En su autobiografía, Mandela relata así este suceso:

La muerte de Chris fue un golpe para mí y para el movimiento. Era un gran héroe entre la juventud de Sudáfrica, un hombre que hablaba su lengua y a quien escuchaban. Si había alguien que pudiera movilizar a los jóvenes revoltosos para que aceptaran un acuerdo negociado, ese era Chris.

El país era frágil. La gente estaba preocupada porque la muerte de Chris podía desencadenar una guerra racial, si los jóvenes decidían convertir a su héroe en un mártir por el que estarían dispuestos a entregar sus propias vidas ... El asesinato fue un acto de furiosa desesperación, un intento de hacer descarrilar el proceso de negociación.

Ese día, sin embargo, una mujer llamó a la policía y le dio la matrícula del vehículo del asesino. Y resultó que se trataba de una mujer blanca.

Pidieron a Mandela que se dirigiera por radio a la nación esa noche. En su autobiografía nos cuenta lo que dijo:

Dije que el proceso de paz y las negociaciones no podían detenerse. Con toda la autoridad de mi posición, dije lo siguiente:

Hago un llamamiento a toda nuestra gente para que mantengamos la calma y honremos la memoria de Chris Hani manteniéndonos como una fuerza disciplinada para la paz... Esta noche quiero apelar a cada sudafricano, blanco o negro, desde lo más profundo de mi ser. Un hombre blanco, lleno de prejuicios y de odio, vino a nuestro país y cometió un acto tan horrible que ahora toda nuestra nación se tambalea al borde del desastre. Una mujer blanca arriesgó su vida para que podamos descubrir a ese asesino y llevarlo ante la justicia.

El asesinato no logró provocar el caos y la guerra racial, y el proceso de paz y las negociaciones siguieron adelante.

Pregunta: ¿Qué riesgo corría la mujer al presentarse?

Adaptado de Nelson Mandela, *Long walk to freedom: The autobiography of Nelson Mandela*, Boston, Back Bay Books, Little, Brown and Company, 1994.

Sola en el banco

Hasta 1954, las leyes segregacionistas de algunos Estados de los Estados Unidos de América prohibían la asistencia de estudiantes negros a las mismas escuelas que los blancos. Cuando la Corte Suprema de Estados Unidos declaró ilegal la segregación en todo el país, el gobernador del Estado de Arkansas juró desafiar la orden. "Correrá la sangre por las calles si los alumnos negros tratan de entrar en la Escuela Secundaria Central", afirmó.

La Junta Escolar de la ciudad de Little Rock (Arkansas) tenía otros planes. Al comienzo del curso de 1957, la Escuela Secundaria Central, hasta entonces sólo para blancos, aceptó admitir a nueve estudiantes negros. Elizabeth Eckford era uno de ellos.

La Junta Escolar de Little Rock pidió a los padres de los nueve estudiantes que no acompañaran a sus hijos a la escuela, porque temía que la presencia de padres afroamericanos pudiera excitar a las masas. Se dispuso que los nueve estudiantes acudieran juntos y acompañados de un abogado. Pero Elizabeth no se enteró de lo acordado y emprendió el camino sola.

Cuando bajó del autobús, cerca de la Escuela Secundaria Central, Elizabeth vio una muchedumbre de blancos furiosos y cientos de soldados armados enviados por el gobernador para impedir la entrada en la escuela a los nueve estudiantes. Elizabeth pensó que sería más seguro ir andando por detrás de los soldados de Arkansas hasta la puerta de la escuela. Los soldados no la dejaron pasar.

La muchedumbre empezó a seguirme, insultándome. De repente empezaron a temblarme las rodillas y me pregunté si podría conseguirlo. El trayecto se me hizo el más largo de toda mi vida. A pe-

sar de todo, no estaba demasiado asustada, porque pensé que los guardias me protegerían.

Cuando llegué frente a la escuela volví a acercarme a un guardia, pero él se limitó a mirar hacia adelante y no se movió para dejarme pasar. No sabía qué hacer. En ese momento, otro guardia dejó pasar a unos estudiantes blancos. Cuando traté de pasar por su lado, levantó la bayoneta.

Alguien empezó a gritar: "¡Linchémosla, linchémosla!" Traté de encontrar un rostro amigo. Mi mirada se cruzó con la de una mujer mayor, pero me escapó. Miré calle abajo y vi un banco en la parada del autobús. Corrí hasta el banco y me senté.

Parte de la multitud siguió a Elizabeth hasta el banco, gritando: "¡Colguémosla del árbol!", lo que era como decir que iban a lincharla (colgándola).

Mientras Elizabeth permaneció sentada en el banco durante algún tiempo, que le pareció una eternidad. Una mujer blanca, llamada Grace Lorch, se abrió paso entre la multitud y le habló

a Elizabeth. Lentamente, Elizabeth alzó los ojos y miró a la desconocida; después, se puso en pie. Caminando pegada a ella, la mujer guió a Elizabeth hasta una parada cercana. Elizabeth subió al autobús y escapó de la muchedumbre.

Pregunta: ¿Por qué la multitud no impidió a Grace Lorch acompañar a Elizabeth hasta un lugar seguro?



Exploremos el derecho humanitario

Exploración 1A: ¿Qué pueden hacer los testigos?

Paso a paso

Cuando la Alemania nazi conquistó Polonia en la II Guerra Mundial, las fuerzas de ocupación impusieron su política de esclavizar y matar a los judíos. Quienes eran descubiertos ocultando a un judío en Polonia eran reos de muerte. A algunos los dejaron incluso colgados en las plazas públicas como advertencia para los demás. A pesar de todo, algunas personas decidieron ayudar a salvar judíos. Stefa, una obrera católica, llegó a extremos increíbles por salvar a una desconocida.

En 1942, Laminski, un policía que estaba en la resistencia polaca, pidió al marido de Stefa, Jerezy, que escondiera durante unos días a Irena, una judía. La pareja construyó un escondrijo para ella en su apartamento de una sola habitación. El plazo de "unos días" se alargó hasta una semana; después, la semana se convirtió en un mes. Pasados varios meses, Jerezy exigió que Irena se marchara, pero Stefa insistió en que la mujer debía quedarse escondida en su casa. Furioso, Jerezy salió del apartamento, jurándole a Stefa que le diría a los nazis que ella estaba ocultando a Irena.

¿Qué hizo Stefa?

Llamé a Laminski y éste fue a hablar con mi marido. Le dijo a Jerezy: "Aquí está mi pistola; si dices algo sobre Stefa e Irena, no vivirás cinco minutos más. La primera bala irá a tu cabeza". Después de eso, mi marido no volvió. Esto puso fin a mi matrimonio, pero el policía Laminski siguió ayudándonos.

¿Era consciente Stefa el peligro que corría?

Por supuesto que lo sabía. Todo el mundo sabía lo que podía pasar a los que ocultaban judíos. Irena decía: "Soy una carga para ti, me marcharé". Pero yo contestaba: "Hasta ahora has estado aquí y ha salido bien, así que quizá todo acabe bien. ¿Cómo vas a rendirte?" Yo sabía que no podía dejarla marchar.

En 1944, el pueblo de Varsovia se alzó contra la ocupación nazi, pero perdió. Como represalia, los nazis empezaron a evacuar a toda la población civil, a excepción de las madres con niños pequeños. Para Irena, que hubiera sido reconocida como judía a pesar de que siempre llevaba la cara vendada, la evacuación significaba una muerte probable. Dándose cuenta del peligro, Stefa tomó una difícil decisión. Lloraba mientras nos contó el resto de su historia.



evacuación: sacar a la gente de sus viviendas y enviarlas a campos de detención
resistencia: personas que trabajaban secretamente contra los gobernantes nazis, tratando de expulsarlos del país

Recurso 1
4 de 6



1

Cuando estábamos a punto de ser evacuados, le dije a Irena que tomara a mi bebé. Dije: "trataré de quedarme contigo. En caso de que me pierda, cuida de él como si fuera tu propio hijo". Cuando el oficial alemán la vio con el niño, le dijo que volviera al apartamento. Por alguna razón, me permitieron ir con ella.

¿Cómo pudo Irena correr el riesgo de perder a su bebé?

Yo sabía que Irena lo cuidaría bien. Además, nadie sabía lo que podría haber sido de mí. Yo podía haber muerto también.

Pregunta: ¿Cómo contribuyó cada una de las personas a que Irena sobreviviera?



Foto: AP

Adaptado de Nechama Tec, *When light pierced the darkness*, Nueva York, Oxford University Press, 1986.



Un tendero valiente

Hay una esquina en una calle de Bangkok donde en ocasiones se producen peleas entre grupos de chicos. Un día, un grupo de chicos de la escuela de mecánica se metió con un chico de otra escuela y lo persiguió calle abajo. El pobre chico corría para salvar la vida. Llegó a la tiendecita que hay en la esquina de la calle. Los chicos que lo perseguían eran clientes diarios de la tienda.

El tendero vio lo que ocurría. El chico llamó a la puerta trasera de la tienda.

Rápidamente, el tendero abrió la puerta, dejó pasar al chico y que se escondiera en la tienda.

Al valiente tendero no le detuvo el pensamiento de lo que podría ocurrir si el grupo de chicos atacantes entraba y encontraba en la tienda al perseguido. Tampoco se paró a pensar en lo que podría pasarle a su negocio cualquier día, cuando los agresores se enteraran de que había salvado a su víctima.

Pregunta: ¿Qué opciones tenía el tendero cuando vio al chico en su puerta? ¿Cuáles podían ser las consecuencias?





Exploración 1A: ¿Qué pueden hacer los testigos?

Los vecinos alivian el dolor en un campo de detención

Batkovic (Bosnia-Herzegovina), 24 de enero de 1993

Durante todo el verano anterior, autobuses y camiones abarrotados de prisioneros musulmanes y croatas estuvieron pasando lentamente por la estrecha carretera rural hasta más allá de la huerta de Ilija Gajic. El ejército nunca consultó a los vecinos para instalar el campo en los cobertizos estatales donde se almacenaba el grano. Gajic temía que se estuviera repitiendo lo peor de la historia balcánica.

"Los campos de concentración nunca traen nada bueno para nadie", comentó este aldeano serbio de 62 años, presidente de la asamblea municipal de su pueblo, que tiene 4.000 habitantes. "Me sentía mal viendo lo que pasaba", agregó.



Cuando se divulgaron las noticias de palizas y muertes, él y otras autoridades del pueblo decidieron protestar. La suya es una de esas historias que jamás se han contado en esta guerra de incesante crueldad: la historia de unos serbios que asumieron el riesgo de mejorar las condiciones de sus conciudadanos.

"Queríamos hacer un gesto de buena voluntad. Queríamos que fueran tratados como nos gustaría que los del otro bando trataran a los nuestros que tuvieran prisioneros", explicó.

A primeros de septiembre, Gajic encabezó una delegación al cercano cuartel general del ejército en Bijelina y pidió la sustitución de los guardianes que habían estado golpeando a los prisioneros. "No eran de por aquí. Habían tenido víctimas en sus propias familias y querían vengarse –hizo notar Gajic–, así que pedimos a las autoridades que pusieran personas del lugar".

Al principio el mando militar se negó incluso a decirles quién estaba a cargo del campo, recuerda. La discusión subió de tono. Uno de la delegación le dijo a los jefes militares: "No queremos un Jasenovac", en alusión al campo de concentración instalado por los fascistas croatas durante la II Guerra

Mundial, donde fueron asesinados decenas de miles de serbios, judíos y gitanos.

"Cualquier hombre de bien diría lo mismo", afirmó Gajic. "No queríamos que se denigrara al pueblo por lo que pudiera ocurrir. Queríamos preservar la reputación de nuestro pueblo".

En presencia de los guardianes, los prisioneros seguían mostrándose reacios a hablar de la crueldad de la etapa anterior. Pero confirmaron los relatos que referían los detenidos que habían sido liberados sobre las palizas con gruesos maderos, sobre la disentería galopante que propiciaban las terribles condiciones sanitarias y sobre las hábiles tretas para engañar a las delegaciones visitantes, haciéndoles creer que en el campo no había ninguna persona menor de 18 años ni mayor de 60.

Según los detenidos, hasta septiembre habían muerto al menos 20 personas a raíz de palizas o malos tratos, pero las condiciones mejoraron notoriamente tras la intervención de los vecinos.

Las condiciones siguen siendo rudimentarias, pero ahora varios cientos de detenidos van a trabajar seis días a la semana en una fábrica cercana, donde reciben mejores comidas, aunque no se les paga. Los detenidos alaban a los guardianes, y estos agradecen los elogios. "Creemos que no tenemos que golpear a los prisioneros", dijo Dragolic, uno de los nuevos guardianes locales. "Hablamos con ellos". Ahora hay incluso un televisor en cada cobertizo, y por Año Nuevo los guardianes llevaron a los detenidos botellas de slivovitz, un brandy de ciruela.

"Pienso que los serbios no son tan malos como todos pretenden", señaló Gajic. "Probablemente existen otros ejemplos como este, no sólo en Batkovic".

Pregunta: ¿Qué opciones tenían los testigos y a qué presiones sociales estaban sometidos?

Exploración 1B: Examinar los actos humanitarios

En la Exploración 1A, los alumnos leyeron, representaron y analizaron varios relatos sobre testigos. La Exploración 1B está concebida para ayudar a los alumnos a dar un paso atrás y definir el concepto de acto humanitario, es decir, el comportamiento básico que se observa en todos los relatos.

El concepto de acto humanitario que se utiliza en esta exploración es: "la acción de una persona corriente para proteger a alguien cuya vida o dignidad está en peligro y que no necesariamente conoce, corriendo posibles riesgos personales".

Después de definir el acto humanitario y analizar la magnitud de los posibles riesgos y obstáculos, los alumnos examinan algunos ejemplos reales de actos humanitarios realizados durante conflictos armados y debaten los tipos de riesgos y obstáculos encontrados.

Objetivos:

- ▲ Entender la noción de acto humanitario.
- ▲ Comprender la influencia de la presión social sobre el comportamiento cuando está en peligro la vida o la dignidad de alguien.
- ▲ Ser capaz de distinguir los actos humanitarios en las noticias y en la vida diaria.

Recursos didácticos:

- ▲ Testimonios de la guerra — 1

Preparación:

Revise las "Notas para el profesor 10: Sobre la recopilación de relatos y noticias".

Prepare los dos indicadores que se utilizan en esta actividad.
[1. Características de los actos humanitarios; 2. Presión social]

Duración:

Una sesión de 45 a 60 minutos

1. La noción de acto humanitario (15 minutos)

Exponga las tres características de los actos humanitarios y pida a los alumnos que citen ejemplos de los relatos de la Exploración 1A para ilustrar cada una de ellas.

Características de los actos humanitarios

- ▲ para proteger la vida y la dignidad humanas
- ▲ se hacen por alguien a quien no se conoce necesariamente
- ▲ suelen acarrear un riesgo o perjuicio personal

Los actos humanitarios exigen con frecuencia actuar contra la presión social para proteger a una víctima. Mediante la línea de presión social que se muestra a continuación, ponga de manifiesto la fuerza con la que las presiones sociales favorecen o se oponen a la realización de los actos humanitarios.



Exploración 1B: Examinar los actos humanitarios

Utilizando relatos estudiados o un acontecimiento conocido por los alumnos, pregunte:

- ¿En qué punto de la línea situarían el acto humanitario, y por qué?
- ¿Cómo influyó el contexto social en la decisión de proteger la vida o la dignidad de una persona?

[Por ejemplo, las presiones sociales del tipo "zapatero, a tus zapatos", o la presión social a favor de unirse a los perseguidores hicieron que a alguno le resultara más difícil salvar a la víctima].

Posibles preguntas:

- ¿Por qué no habían prestado ya ayuda otros testigos?
- ¿Cómo contribuyeron las acciones de un testigo a que otras personas se animaran a prestar ayuda?
- ¿Por qué, en uno de los relatos, NO cabía esperar que los testigos intervinieran? ¿Qué presiones sociales desafiaron para ayudar?
- ¿Qué ejemplo podemos encontrar en la historia, en el que la cultura, la clase social o la religión hayan influido en que la gente preste o no preste protección a las víctimas?
- ¿Se les ocurre algún ejemplo de efectos positivos o negativos de la presión social?

Anime a los alumnos a volver sobre los relatos que han analizado o sobre otros ejemplos que puedan conocer.

2. Examen de actos humanitarios en un reciente conflicto armado (20 minutos)

Presente "Testimonios de la guerra — 1".

Asigne un pasaje del mismo a los alumnos y haga que describan por escrito el acto humanitario. Encárgueles luego que comenten brevemente el incidente, indicando:

- ▲ lo que ocurrió,
- ▲ en qué punto de la línea de presión social situarían el acto humanitario y por qué.

NOTA: Si es necesario, debata primero un pasaje con todo el grupo para mostrar cómo las circunstancias y los sentimientos ejercen presiones contrarias a la realización de actos humanitarios durante la guerra.

Debatan sobre las contribuciones de los alumnos.

Posible pregunta:

- ¿Hay alguna diferencia si la persona en peligro es alguien a quien no conocemos o alguien a quien consideramos enemigo?

3. Evaluación de las dificultades para decidirse a actuar (10 minutos)

Debatir sobre la tercera característica de los actos humanitarios: "suelen acarrear un riesgo o perjuicio personal".



Esta más allá de mi alcance comprender por qué nuestros vecinos y amigos no nos ayudaron; ni siquiera nos saludaban. Dicen que no se lo permitían. Yo no lo acepto, porque yo no actuaría así. Como mínimo, preguntaría a los soldados qué pasaba y trataría de disuadirlos.

— una víctima de la "limpieza étnica"

Exploración 1B: Examinar los actos humanitarios

He leído un libro sobre Pimpinela Escarlata que salvaba a personas condenadas a muerte durante la Revolución Francesa. Parecía amar el riesgo. Creo que su personalidad se lo hacía más fácil.

— un estudiante estadounidense

➤ ¿Qué clase de riesgos podría haber?

[Por ejemplo, de tipo emocional, social, psicológico o físico]

Invite a los alumnos a escoger uno de los actos humanitarios y a enumerar las dificultades o riesgos que creen que acarrea.

Ayúdeles a reconocer que las diferencias de personalidad, así como las distintas circunstancias vitales, afectan a la respuesta humanitaria de las personas.

Conclusión (5 minutos)

Concluya con una revisión de las características de los actos humanitarios. Ilustre cada una de las características, si es posible, con un ejemplo aportado por los alumnos.

IDEAS CLAVE

- ◆ Actos humanitarios son los que se realizan para proteger a personas que no se conocen necesariamente, cuya vida o dignidad está en peligro. Estos actos suelen acarrear un riesgo personal para el que los realiza.
(Este concepto es el que se ha adoptado para estas exploraciones).
- ◆ En algunos contextos sociales puede resultar difícil realizar actos humanitarios para proteger la vida o la dignidad de ciertas personas, en especial si se considera que forman parte de un grupo "enemigo".

Exploración 1B: Examinar los actos humanitarios

Actividades complementarias



Historia y cultura

Escriban acerca de algún acto humanitario del que tengan conocimiento (por propia experiencia o a través del cine, la radio, la televisión, lecturas, la historia o sucesos acaecidos en su entorno).

Entre otros ejemplos, los alumnos han citado el de Saladino, que envió a su médico a curar a Ricardo Corazón de León y, en el siglo XX, el ejemplo de Oskar Schindler

Medios informativos

Busquen relatos de actos humanitarios en los medios informativos. Recopilen los recortes en un cuaderno o expónganlos en la pared.

Escriban resúmenes de todos los relatos que oigan, indicando dónde y cuándo tuvo lugar el acto humanitario y la procedencia de la noticia.

Analicen el acto en función de las tres características de los actos humanitarios:

- ▲ para proteger la vida y la dignidad humanas en circunstancias de peligro,
- ▲ hechos generalmente en favor de alguien a quien no conocemos necesariamente,
- ▲ que suelen acarrear riesgos o perjuicios personales para el que los realiza.



Exploremos el derecho humanitario

Exploración 1B: Viendo actos humanitarios

Testimonios de la guerra – 1

Personas que han estado implicadas en guerras recientes describen actos humanitarios que han vivido, de los que han sido testigos o de los que han oído hablar

1 Cuando el enemigo se llevó a mi marido y lo internó en un campo de detención, un hombre del bando enemigo le llevó alimentos y ropas, sin que nadie lo supiera. Él no pudo impedir que se llevaran a mi marido, pero le ayudó todo lo que pudo. Me gustaría conocer a ese hombre.

— una mujer cuyo marido ha desaparecido en la guerra

2 En mi pueblo había una casa donde vivía una familia del bando enemigo. Mi padre protegió esa casa, y yo estoy orgullosa de ello. La gente quería matarlos, obligarlos a marcharse, pero mi padre los protegió.

— una madre

3 Fui a ayudar a una persona cuya casa había sido destruida en un bombardeo, y esta persona había matado a uno de mis familiares. Le ayudé porque mis valores me obligaban a hacerlo. Él ignora que yo sé que mató a mi pariente. A pesar de eso, le ayudé.

— un dirigente religioso

4 Con nosotros había personas mayores que eran prisioneros y civiles del otro bando. Los tratamos con humanidad porque eran mayores. No podíamos liberarlos, pero los tratamos bien. Nosotros no éramos los que decidían lo que iba a pasar. Pero con nosotros siempre estuvieron seguros y protegidos.

— un soldado

5 Capturamos a muchos soldados enemigos heridos que estaban implicados en las muertes de allegados nuestros, pero los llevamos al médico y los cuidamos. Nuestra religión no nos permite matar a los prisioneros de guerra ni causarles daño.

— un carpintero y ex combatiente

6 Los conductores de los convoyes humanitarios nunca sabían si volverían o no, y arriesgaban sus vidas por personas desconocidas.

— un periodista

7 Yo tenía 14 años y estaba de guardia en uno de los puestos de control. Se detuvo un automóvil. Al controlar los documentos de identidad de los ocupantes, descubrí que uno de ellos era musulmán. Le devolví rápidamente el documento y le dije al conductor que siguiera adelante. Sabía que, si informaba de que esa persona era musulmana, habría sido su fin. Lo hice porque soy hija de una familia decente y me he criado en el respeto a unos valores.

— una ex combatiente

8 Vi a cinco soldados de los nuestros que conducían a 500 civiles de un pueblo a la cárcel. Yo sabía que nadie había ordenado hacer eso y traté de impedirlo, pero nuestros soldados no me dejaron. Llegaron incluso a apuntarme con sus armas. Fui a ver a mi comandante y se lo conté. Y él me dio un arma para

detenerlos. Esta vez, con un arma en la mano, lo conseguí. Esos civiles aún siguen con vida.

— un soldado

9 Me encontré con una mujer que huía con su hijo pequeño. No llevaba más que un cuenco sin arroz. Su situación era muy mala. Le pregunté por qué volvía a la zona de guerra y me dijo que quería volver a su pueblo. Le dije: "Sólo tienes un cuenco sin arroz, así que llévate la mitad de mi ración de arroz". Y le di la mitad de mi bolsa. Me dio las gracias y dijo algo que recordaré siempre. Dijo que nunca había encontrado un soldado bueno como yo.

— un soldado

10 Unos soldados que huían derrotados pasaron por nuestra ciudad. Aunque eran del bando enemigo, los vecinos les prestaron toda la ayuda que necesitaban. Estaban realmente agradecidos y los acompañamos hasta la frontera. Cuando estaban cruzando la frontera había cámaras de TV grabando cómo les prestaban asistencia sanitaria y todo.

— una viuda de guerra

11 Mi hijo capturó a unas cuantas personas; seis o siete de ellos que se habían perdido. "Voy a darles una paliza", dijo, porque había perdido a su padre. Pero al día siguiente volvió y dijo que los había dejado irse.

— una madre

Fuente: "Testimonios de la guerra" es una adaptación realizada a partir de las investigaciones efectuadas para la campaña del CICR Testimonios sobre la guerra.

Exploración 1C: El dilema de los testigos

En las Exploraciones 1A y 1B, los alumnos exploran actos humanitarios reales para determinar los obstáculos y riesgos que afrontaron los testigos, así como el efecto o las consecuencias, inmediatas y a largo plazo, de lo que finalmente hicieron. En la Exploración 1C se introduce la pedagogía de los dilemas, que forma parte de Exploreemos el derecho humanitario (EDH) y que se usa para seguir explorando los actos humanitarios: se invita a los alumnos a meterse en la piel de un testigo cuando éste reflexiona sobre si realizar o no un acto humanitario, a que tengan en cuenta los puntos de vista de todas las personas implicadas y a que examinen cuidadosamente los objetivos y las posibles consecuencias.

Aunque los dilemas están presentes en la mayoría de los actos humanitarios, al principio del módulo no se hace hincapié en la pedagogía de los dilemas para que los alumnos puedan apreciar así el auténtico impulso y el fluir de los actos humanitarios antes de imponerles un proceso de reflexión analítica; de hecho, muchos actos humanitarios son de carácter impulsivo.

Objetivos:

- ▲ Reconocer la eventual complejidad de la situación del testigo de una amenaza a la dignidad humana.
- ▲ Aprender a analizar un dilema.

Recursos didácticos:

Dilema: Sólo estaba divirtiéndose un poco
 Ficha de trabajo de dilemas

Preparación:

Repase, en la Guía metodológica, las notas sobre el empleo de dilemas, en particular, el tercer taller.

Si es posible, vea la parte correspondiente del vídeo de formación.

Duración:

Una sesión de 45 a 60 minutos.

1. Presentación de la noción de dilema (10 minutos)

Emplee dichos populares para ilustrar la noción de dilema.

"Palos porque bogas y palos porque no bogas". "Estar entre la espada y la pared". [Añada alguno procedente de la cultura local de sus alumnos].

Anime a los alumnos a sugerir ideas sobre lo que es un dilema. Pídales que den ejemplos y expliquen por qué creen que son dilemas.

Establezca las principales características de un dilema:

- ▲ una situación que obliga a elegir entre acciones excluyentes (incluida la decisión de no hacer nada),
- ▲ donde todas las opciones tienen ventajas e inconvenientes.

Señale que en un dilema, incluso "sacar el máximo partido de una mala situación", puede parecer imposible, porque:

- ▲ probablemente habrá problemas con cualquiera de las opciones, o
- ▲ no hay seguridad sobre las consecuencias de las opciones.

Exploración 1C: El dilema de los testigos

Haciendo uso de uno de los relatos del módulo o de un ejemplo aportado por los alumnos, pida a éstos que propongan opciones en respuesta al dilema.

Para cada opción, exploren:

- ¿Cuál es la consecuencia deseada de la acción propuesta?
- ¿Podría haber otras consecuencias? (Exploren las cadenas de consecuencias que podrían resultar).
- ¿Qué elementos desconocidos o impredecibles presenta la situación?
- ¿Qué otras personas están implicadas? ¿Cómo se verán afectadas por la acción? ¿Qué les parecerá la acción? ¿Cómo se verá afectado el resultado por la opinión de otras personas?

2. Exploración de la complejidad del dilema humanitario de Wendy (30 minutos)

Presente el relato que hace Wendy en el dilema "Sólo estaba divirtiéndose un poco".

Haga que los alumnos se metan en la piel de Wendy mientras ésta espera a la entrada de la cárcel y que escriban sobre:

- ▲ lo que harían si estuvieran en el lugar de Wendy,
- ▲ las posibles consecuencias de la acción que hayan elegido.

Después de dejar un margen de tiempo para que cada uno escriba lo que quiera, invite a los alumnos a debatir sobre el dilema que afrontaba Wendy, su papel como testigo y lo que podía hacer.

Empiece centrándose en lo que significa la situación para el preso, tal como lo ve Wendy.

- ¿Qué parecen pensar Wendy y el guardián sobre la dignidad humana del preso?

A continuación, utilice la "ficha de trabajo de dilemas" para explorar ideas para resolver el dilema de Wendy. Para cada opción que propongan los alumnos, pídeles que sugieran las posibles **consecuencias**:

- ▲ para el preso,
- ▲ para las esperanzas de Wendy de ver a su amigo encarcelado,
- ▲ para su amigo negro encarcelado.

Posibles preguntas:

- ¿Qué consecuencias positivas tendría esta acción desde el punto de vista humanitario?
- ¿Hay alguna posibilidad de que el escoger esta acción pudiera empeorar las cosas? ¿Para quién?

Podría ponerse un signo ✓ junto a las consecuencias que tendrían un efecto positivo desde el punto de vista humanitario y una X junto a las que podrían tener un efecto nocivo.



NOTA: Si lo considera conveniente para sus alumnos, ayúdeles a entender esta experiencia real sugiriéndoles que piensen en Wendy y los carceleros como personas de su propio grupo y que piensen en los presos como miembros de un grupo diferente: un grupo controlado política, económica y militarmente por el primer grupo.

Exploración 1C: El dilema de los testigos

La ausencia de protestas puede confirmar la creencia de los infractores en la legitimidad de lo que están haciendo.

— Ervin Staub, *The roots of evil*

Después del debate, pida a los alumnos que se tomen unos minutos más para decidir lo que piensan ahora que harían si estuvieran en el lugar de Wendy. Pídeles que pongan por escrito su decisión y que expliquen las razones en las que se basan.

Luego, invíteles a compartir sus decisiones y el motivo de las mismas.

3. Conclusión: fuerzas internas y externas (5 minutos)

Concluya pidiendo a los alumnos que preparen cuatro listas:

EMOCIONES Y PERCEPCIONES

1 que afecten las decisiones de Wendy **2** que afecten el comportamiento del celador

CONDICIONES

(limitaciones de tiempo, diferencias de poder, influencia del lugar)

3 que afecten las decisiones de Wendy **4** que afecten el comportamiento del celador

Al hablar de estos aspectos del dilema, los alumnos advertirán en qué medida las opiniones personales y las condiciones externas afectan a los esfuerzos que realice una persona por satisfacer las necesidades de otras.

IDEAS CLAVE

- ◆ En muchas acciones humanitarias se plantea el dilema de proteger o no a alguien cuando hacerlo supone un riesgo o perjuicio para uno mismo o para quienes se intenta proteger.
- ◆ Las dos opciones pueden tener consecuencias complejas y a largo plazo para todos los implicados.



Sólo estaba divirtiéndome un poco

En la época del apartheid en Sudáfrica, Wendy, que es blanca, trataba de visitar un día a un amigo negro que estaba encarcelado por sus actividades políticas. Los funcionarios blancos de la cárcel le dijeron que nunca se permitía a los blancos visitar a los reclusos negros. Fue a ver al director de la prisión, que la recibió en su despacho. Quizá porque su marido dirigía uno de los periódicos de la ciudad, el director de la prisión decidió permitirle visitar a su amigo. Wendy volvió a la galería de entrada a la prisión a esperar al amigo al que quería visitar. Así cuenta ella lo que sucedió luego:

Mientras esperaba, observé que había un joven preso negro, vestido con el pantalón corto y la camiseta de color caqui de la cárcel, parado en la galería, no lejos de donde yo estaba. Su actitud era inquieta y sumisa, como alguien que está pendiente de adaptarse al humor o al capricho del "Baas" blanco. Estaba allí como si le hubieran dicho que esperara. Apareció un celador blanco y, cuando pasaba por delante del preso, se abalanzó amenazante hacia él y se puso a gritarle. No había ira en el celador; sólo esta-*

ba divirtiéndose un poco. El preso levantó en seguida los brazos para protegerse de los golpes que esperaba del celador. Con un brazo curvado alrededor del estómago y el otro sobre la cabeza, farfulló unas palabras en respuesta a las preguntas y las burlas que le lanzaban.

Después el celador continuó su marcha, avanzando hacia mí. Notó que lo observaba y, cuando me miró, me di cuenta de que no sólo no mostraba vergüenza alguna, sino que, a sus ojos, mi piel blanca me convertía automáticamente en cómplice de lo que acababa de hacer.

Siguió caminando, aburrido, desapareció por unos instantes y después volvió hacia el negro. Cuando se aproximó, el negro empezó a encogerse, protegiéndose de nuevo con los brazos. El celador estaba disfrutando enormemente. El hecho de tener un público (yo) le hacía disfrutar mucho más.

* "Baas", la persona encargada, pasó a significar el "opresor" en el contexto del apartheid.

Fuente: *Biko*, por Donald Woods, Londres, Paddington Press, Ltd., 1978

¿Qué creen que debería hacer Wendy?

Otros puntos de vista que considerar:

- ▲ el celador
- ▲ el preso
- ▲ el amigo preso de Wendy
- ▲ el director de la cárcel

Exploración 1C: El dilema de los testigos



Ficha de trabajo de dilemas

Problema:	
Acción:	
Pros:	Contras:
Acción:	
Pros:	Contras:
Acción:	
Pros:	Contras:
Decisión tomada y motivos:	



Página de actualidad

Objetivo: animar a los alumnos a que apliquen a la vida diaria lo que están aprendiendo sobre la necesidad de proteger la vida y la dignidad humanas.

1. Busquen alguna noticia en los medios informativos que trate de un acto humanitario.
2. Describan brevemente lo ocurrido.
 - ¿La dignidad humana de quién corría peligro?
 - ¿Qué obstáculos había para prestar ayuda?
 - ¿Quiénes ayudaron? ¿Qué dijeron acerca de sus motivos para hacerlo?



Métodos de evaluación

▲ Evaluación continua:

Exploremos el derecho humanitario (EDH) ofrece a los profesores la oportunidad diaria de averiguar lo que están aprendiendo sus alumnos y las ideas equivocadas que puedan formarse. Los métodos de enseñanza activa, como los debates en clase, el trabajo en grupos pequeños, la "lluvia de ideas" y la representación de papeles brindan tales oportunidades.

Reserve cinco minutos al final de la clase para que los alumnos escriban una o dos frases en respuesta a las preguntas: "¿Qué he aprendido hoy?" y "¿Qué preguntas tengo?" Lea las respuestas y utilícelas para mejorar los conocimientos de los alumnos y aclarar ideas erróneas antes de pasar a la siguiente lección.

▲ Carpeta de trabajos de los alumnos:

A lo largo del módulo, los alumnos han de efectuar entrevistas, tomar posición sobre alguna cuestión y defenderla con ejemplos, ilustrar conceptos con poemas, piezas de teatro o creaciones artísticas, o escribir un trabajo de investigación en el que se aborde en profundidad algún tema específico.

Lleve una carpeta o archivo para cada alumno, con los trabajos escritos, creaciones artísticas, entrevistas y recortes de prensa que haya aportado a la clase. Repase periódicamente con cada alumno el trabajo realizado para supervisar sus progresos en la comprensión del derecho internacional humanitario.

Exponga los trabajos de los alumnos en la pared.

▲ Preguntas para concluir el módulo:

Cuando hayan terminado el Módulo 1, sería conveniente dedicar la última lección a realizar una evaluación escrita de lo aprendido por los alumnos. Para ello podría proponer un tema para desarrollar (20-30 minutos) y dos o tres preguntas de respuesta breve (10 minutos cada una).

1. Tema para desarrollar (escoja uno):

- Seleccione de entre los materiales del módulo (o invente) un ejemplo de una persona que es testigo de una situación de violencia. Métase en la piel del testigo. ¿Qué opciones tiene? ¿Cuáles son sus consecuencias? ¿Qué decide hacer y por qué?
- ¿Cómo puede desarrollarse un comportamiento humanitario? Comente los obstáculos a los actos humanitarios y por qué son difíciles de vencer (o cómo vencerlos).

2. Preguntas de respuesta breve (escoja dos):

- Defina qué es un testigo, un acto humanitario y un dilema.
- Ponga un ejemplo de acto humanitario difundido por los medios de comunicación y explique por qué cree que es un acto humanitario.
- ¿Qué quiere decir que los actos humanitarios son de naturaleza gradual o progresiva?



Pueden prepararse otras preguntas pidiendo a los alumnos que formulen preguntas en pequeños grupos y que seleccionen después una de ellas como tema de desarrollo para toda la clase. También puede pedir que cada alumno proponga una pregunta y la conteste luego en la prueba escrita. La evaluación de los alumnos se efectuará tanto por la calidad de la pregunta como por la respuesta dada. Puede asimismo seleccionar una cita de un artículo de prensa, uno de los recuadros del material didáctico o cualquier otra fuente. Pida a los alumnos que expongan la idea principal y si están o no de acuerdo con ella.

Criterios de evaluación:

La respuesta de un alumno es buena si:

- ▲ emplea conceptos tales como: testigo, combatiente, dilema o reacción en cadena, y otros términos del material didáctico,
- ▲ cita ejemplos concretos que apoyan sus razonamientos,
- ▲ incluye ejemplos de diversas fuentes, como noticias de prensa, entrevistas, debates en clase u otros textos leídos por el alumno fuera de clase.

Todas las técnicas que se indican son meras sugerencias para ayudarle a evaluar el trabajo realizado por los alumnos en el marco de EDH, pero es usted libre de adaptarlas a sus necesidades.



La perspectiva humanitaria / general

- ▲ Serie de estudios de países de la Biblioteca del Congreso de EE.UU.
[http://es.wikipedia.org/wiki/biblioteca_del_Congreso_\(EE.UU\)](http://es.wikipedia.org/wiki/biblioteca_del_Congreso_(EE.UU))
- ▲ Encyclopedia Britannica
<http://britannica.com/>
Disponible en inglés
- ▲ Funk and Wagnalls
<http://www.funkandwagnalls.com>
Disponible en inglés
- ▲ Noticias diarias de Yahoo!
<http://dailynews.yahoo.com/>
Disponible en inglés
- ▲ Amnistía Internacional en línea
<http://www.amnistiainternacional.org>
- ▲ Human Rights Watch
<http://www.hrw.org/spanish>

Actos humanitarios

- ▲ Página de Albert Schweitzer
<http://www.pcisys.net/~jnf/>
Disponible en inglés
- ▲ Campaña de investigación para el perdón
<http://www.forgiving.org/>
Disponible en inglés
- ▲ Guía del holocausto para profesores: rescatadores
<http://fcit.coedu.usf.edu/holocaust/people/rescuer.htm>
Disponible en inglés
- ▲ Biblioteca Virtual Judía: rescatadores
<http://www.us-israel.org/jsource/Holocaust/rescuetoc.html>
Disponible en inglés
- ▲ Pacificadores
<http://www.myhero.com/peacemakers>
Disponible en inglés
Página realizada por y para los niños y sobre sus héroes. Entre estos héroes se incluyen personas que han contribuido a la paz mundial, nacional o étnica.
- ▲ El premio Nobel de la Paz
<http://www.nobel.no/indexen.html>
Disponible en inglés y noruego
- ▲ Yad Vashem, el organismo oficial para la conmemoración de los mártires y héroes del Holocausto
<http://www.yad-vashem.org.il/>
Disponible en inglés



Para obtener información adicional sobre países, conflictos y relatos concretos utilizados como ejemplos en este módulo, sugerimos las siguientes fuentes de documentación en línea:

Después de la batalla

- ▲ Historia del Comité Internacional de la Cruz Roja
<http://www.cicr.org/spa/historia>
Disponible en español, francés e inglés
- ▲ La batalla de Solferino (relatos procedentes de periódicos de la época)
<http://www.hillsdale.edu/dept/history/war/19e/late/1859-solferino.htm>
Disponible en inglés

Sola en el banco

- ▲ Derecho e historia de los derechos civiles (Departamento de Justicia de Estados Unidos)
<http://www.usdoj.gov/kidspage/crt/crtmenu.htm>
Disponible en inglés
Página desarrollada para los jóvenes.
- ▲ Página del 40º aniversario de la Escuela Secundaria de Little Rock
<http://www.centralhigh57.org/>
Disponible en inglés

Un testigo se presenta

- ▲ Comisión de la Verdad y la Reconciliación
<http://www.truth.org.za/>
Disponible en inglés

Paso a paso

- ▲ Polonia: Centro de aprendizaje multimedios del Museo de la Tolerancia
<http://motlc.wiesenthal.org/pages/t061/t06162.html>
Disponible en inglés
- ▲ El levantamiento del “ghetto” de Varsovia (Museo Conmemorativo del Holocausto de EE.UU.)
<http://www.ushmm.org/outreach/wgupris.htm>
Disponible en inglés
Página dedicada a los jóvenes.

Los vecinos alivian el dolor en un campo de detención

- ▲ Coalición por una justicia internacional
<http://www.cij.org/> entrar en ICTY
Disponible en inglés
- ▲ Tribunal Penal Internacional para ex Yugoslavia
<http://www.un.org/icty>
Disponible en inglés

Testimonios de la guerra

- ▲ Gente en guerra
<http://www.cicr.org/spa/dih>
ver: “testimonios sobre la guerra”

Módulo 2

Los límites en los conflictos armados

(siete sesiones)



CICR

www.cicr.org

Módulo 2

Los límites en los conflictos armados

(siete sesiones)

¿Qué límites son necesarios y por qué?

¿De dónde vienen estos límites?

¿Cómo se desarrollan las normas para limitar la guerra?

EXPLORACIONES

- 2A. Limitación de los estragos (dos sesiones)
- 2B. Los códigos a lo largo de la historia (una sesión)
- 2C. Centrarse en los niños combatientes (dos sesiones)
- 2D. Centrarse en las minas antipersonal (dos sesiones)

CONCEPTOS

Límites a la guerra
Civiles no combatientes
Derechos humanos
Protección
Las necesidades de los niños
Armas de efectos indiscriminados
Efectos residuales

En todos los módulos:

Dignidad humana
Obstáculos a un comportamiento humanitario
Dilemas
Consecuencias
Perspectivas múltiples

HABILIDADES EJERCITADAS

Ver con perspectiva
Analizar los problemas
Rastrear las secuelas
Calcular la envergadura
Buscar soluciones

© Comité Internacional de la Cruz Roja

Ginebra, 2001; versión en español actualizada en 2004

Está permitido reproducir, traducir o resumir la presente obra con fines educativos, no comerciales. Sin embargo, tal utilización o adaptación debe contar con la aprobación por escrito del CICR e incluir los logotipos de éste y del Education Development Center Inc. (que el CICR puede proporcionar a pedido). Las autoridades educativas oficiales y las Sociedades Nacionales de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja pueden añadir el propio logotipo.

Exploración 2A: Limitación de los estragos

En el Módulo 1 se examinan algunas acciones humanitarias realizadas espontáneamente por personas corrientes para proteger la vida y la dignidad de otras personas. La exploración didáctica 2A se centra en las normas que rigen el comportamiento en los conflictos armados para proteger a las víctimas y a las personas vulnerables. Mediante fotografías, comienza a examinarse una situación concreta –soldados prisioneros– para que los alumnos se pongan en el lugar tanto de las personas vulnerables como de los vencedores de un conflicto armado. Más adelante, la composición fotográfica permite ampliar la perspectiva de situaciones bélicas. Los alumnos explorarán las condiciones derivadas de los conflictos armados con el fin de proponer las normas que estimen necesarias para proteger la vida y la dignidad humanas.

El derecho internacional humanitario (DIH) es un conjunto de normas muy extenso. En esta exploración didáctica se presentan las normas básicas más importantes del DIH para jóvenes estudiantes. Los alumnos examinan las razones de esas normas y las comparan con las que habían propuesto. Esta exploración pone asimismo de manifiesto la relación que existe entre el DIH y los derechos humanos, a saber, que hay algunos derechos elementales comunes en el DIH y en el derecho de los derechos humanos que deben protegerse en todas las circunstancias, especialmente en los conflictos armados.

Objetivos:

- ▲ Comprender algunas de las razones de la necesidad de establecer normas para los conflictos armados.
- ▲ Entender la complementariedad del derecho de los derechos humanos y del DIH.
- ▲ Conocer algunas normas básicas del DIH.

Recursos didácticos:

- ▲ Fotografía: Prisionero con los ojos vendados
- ▲ Fotografía: Marcha de prisioneros (dos versiones)
- ▲ Composición fotográfica 2A
- ▲ ¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?
- ▲ La Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas
- ▲ Dos historias de la Antigüedad



Para el profesor:

- ▲ El DIH y el derecho de los derechos humanos: contenido y complementariedad
- ▲ Si un alumno pregunta...

Preparación:

Guía metodológica - Repase el material sobre el uso de fotografías en "Notas para el profesor 6"

Repase los talleres 4-5 y el vídeo de formación correspondiente, si le es posible.

Duración:

Dos sesiones de 45-60 minutos

1. Transición (5 minutos)

Comenten brevemente como repaso:

- ¿Qué características de los actos humanitarios recuerdan?

Exploración 2A: Limitación de los estragos

- ¿Cuáles eran algunos de los obstáculos a los actos humanitarios?
- ¿Qué otros obstáculos pueden dificultar los actos humanitarios durante los conflictos armados?

[Por ejemplo: el deseo de venganza, la falta de información, la falta de suministros, el miedo, un odio visceral, etc.]

Explique a los alumnos que en esta exploración analizarán la necesidad de normas en los conflictos armados y su posible contenido.

2. La experiencia de los detenedores y los prisioneros militares (15 minutos)

Presente la fotografía "Prisionero con los ojos vendados". Pida a los alumnos que se pongan en el lugar del prisionero o de sus guardianes y que escriban lo que piensan.

- ¿Qué puede estar pensando el prisionero? ¿Y sus guardianes?

Pida a los alumnos que comparen sus opiniones con las de un compañero.

Proponga las siguientes consideraciones, una después de la otra:

- Imaginen que el prisionero es su hermano. ¿Cómo les gustaría que lo trataran? ¿Por qué?
- Imaginen que el prisionero ha matado a un amigo suyo en combate. ¿Cómo les gustaría que lo trataran? ¿Por qué?

Repitan el proceso con las fotografías "Marcha de prisioneros".

Debate en grupo:

- ¿Cómo debería tratarse a los prisioneros en un conflicto armado?
- Supongan que los prisioneros tienen información importante. ¿Influye eso en el modo de tratarlos?
- ¿Cómo corre peligro la dignidad humana de un prisionero? ¿Y la de un guardián?

3. ¿Qué normas deberían existir para proteger a los prisioneros en los conflictos armados? (15 minutos)

Pida a los alumnos que escriban las normas que consideran necesarias para proteger a los prisioneros en los conflictos armados y que expongan las razones de cada norma.

Haga una lista con las normas propuestas por los alumnos.

Intercambien ideas sobre esas normas: ¿Están todos de acuerdo? ¿Por qué?

4. ¿Qué otras normas se requieren en un conflicto armado? (10 minutos)

Presente la composición fotográfica. Pida a los alumnos que examinen las fotografías y propongan otras normas que puedan ser necesarias.

Debatan sobre la lista completa de normas propuestas por el grupo considerando las siguientes preguntas:



La emoción predominante es un miedo terrible y el desconcierto que causa el entorno desconocido y la incertidumbre sobre lo que te depara el futuro. Encerrada en esa sensación de pérdida (sin amigos, ni familia) está la incertidumbre del tiempo. ¿Cuánto tiempo? ¿Siempre?

— Pensamientos de un piloto prisionero



El prisionero es tu hermano. Por la gracia de Alá, está en tus manos y trabaja para ti. Puesto que está a tu merced, cuida de que esté alimentado y vestido tan bien como tú. No le pidas que trabaje más allá de sus fuerzas.

— El profeta Mahoma (570-632)



Exploración 2A: Limitación de los estragos

Posibles preguntas:

- ¿Cómo influiría la norma en la experiencia de la guerra?
- ¿Qué dificultades pueden presentarse en la aplicación de la norma?
- ¿Qué normas se aplican a las personas *fuera de combate*?

Defina "*fuera de combate*" como lo que significa literalmente: "fuera de la lucha". Cuando los combatientes quedan fuera de combate (por haber sido capturados, estar heridos o enfermos o ya no estar en condiciones de combatir) tienen derecho a una protección especial en virtud del DIH.



5. Examine las normas básicas del DIH (15 minutos)

Presente "¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?".

Intercambien ideas sobre:

- Con respecto a cada norma del DIH: ¿qué pasaría si no existiese esa norma?
- ¿Cuáles de esas normas se asemejan a las que han escrito los alumnos?

6. El DIH y los derechos humanos (25 minutos)

Explique que tanto el derecho internacional humanitario como el derecho de los derechos humanos estipulan medidas básicas de protección del ser humano.



Averigüe lo que los alumnos saben sobre los derechos humanos, pidiéndoles que elaboren una lista de esos derechos.

Presente la "Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas".

Pida a los alumnos que estudien esos derechos y las normas del DIH en grupos pequeños.

- ¿Qué medidas de protección son comunes al derecho de los derechos humanos y al derecho internacional humanitario?

Vuelvan a reunirse todos para dar cuenta de los resultados de cada grupo y debatirlos.

Dibuje un esquema o diagrama formado por dos círculos que se solapan y que representan los dos conjuntos de normas. Pida a los alumnos que pongan ejemplos de normas de los derechos humanos y del DIH en los círculos y muestren los puntos en común. (Véase el recurso didáctico para el profesor "El DIH y el derecho de los derechos humanos: contenido y complementariedad".)

7. Lemas sobre las normas básicas del DIH (10 minutos)

Distribuya a los alumnos en grupos pequeños y encárgueles que inventen lemas o frases cortas que sintetizen cada una de las normas básicas. Por ejemplo: "Respetar la vida de los soldados que se rindan", "Asiste a los heridos y enfermos", "Respetar el emblema".

Entre las actividades complementarias se propone "Proyectos de divulgación de los jóvenes", para que los alumnos desarrollen este tema.

Exploración 2A: Limitación de los estragos

2

IDEAS CLAVE

- ◆ El derecho humanitario tiene por objeto proteger la vida y la dignidad de las víctimas de los conflictos armados. Esto se logra limitando los medios y los métodos de guerra, a fin de reducir los sufrimientos innecesarios, en general, y de proteger a los no combatientes y a quienes ya no participan en las hostilidades, en particular.
- ◆ El derecho humanitario y el derecho de los derechos humanos tienen la misma finalidad básica de proteger la vida y la dignidad humanas. El primero lo hace exclusivamente en tiempo de conflicto armado, ya que está expresamente concebido para tales situaciones extremas.

Si un soldado está desarmado no dejes que le hagan daño.

¡DIH!

Si un soldado está ensangrentado, no lo dejes tirado en el fango.

¡DIH!

Si caen bombas llovidas del cielo que no sea sobre iglesias ni templos.

Y si mis soldados a uno quieren rajar yo les digo muy claro que lo dejen en paz.

¡DIH!

Si no proteges a los civiles la gente morirá a miles.

¡DIH!

Y si a uno pillas desprevenido trátalo muy bien, como es debido.

***DIH, DIH, DIH, ¡Para siempre!
DIH, DIH, DIH, ¡Para siempre!***

– Adaptación de una canción de estilo rap escrita por estudiantes de Exploreemos el derecho internacional humanitario

Exploración 2A: Limitación de los estragos

Actividades complementarias



Historia:

Echen una mirada al pasado con la lectura de "Dos historias de la Antigüedad". Luego, lean algo sobre una antigua civilización de su continente y escriban un trabajo en respuesta a la siguiente pregunta:



- ¿Cómo trataban a los enemigos vencidos?

Medios informáticos:

Busquen una noticia (en la prensa o la televisión) sobre un conflicto armado que les haga pensar que "debería existir una ley que lo prohibiese". Escriban sobre el posible contenido de esa ley.

O bien...

Traigan una noticia sobre una situación a la que se apliquen esas normas. Para cada situación, escriban una explicación en la que se cite la norma y se señale si se ha respetado o no. Expongan en la pared las noticias de modo que puedan añadirse datos a medida que evoluciona la situación.

Creaciones artísticas:

Escenifiquen una "escena fija" de grupo, basada en la fotografía del prisionero con los ojos vendados, en la que los alumnos actúen como estatuas que representan a los protagonistas. Pídales que permanezcan inmóviles y en silencio durante un minuto, más o menos.

O bien...

Utilicen una creación artística impactante que denuncie la violación de una norma de la guerra o ensalce su respeto. Expresen también su opinión mediante un trabajo escrito o una escenificación. Un ejemplo podría ser el Guernica de Picasso o el Gassed de John Singer Sargent.

- ¿Qué sucedió? ¿Qué más se observa en la pintura?
- ¿Cuál es el mensaje del artista?

Comparen la pintura con un cartel o una fotografía para reclutar soldados en anuncios de la prensa o la televisión.

O bien...

Lean poesías escritas por soldados durante o después de una guerra.

- ¿Cuál es el mensaje del poeta? ¿En qué se parece o se diferencia de las normas que ustedes han propuesto o del mensaje del pintor?

Proyectos de divulgación de los jóvenes:

Creen modos de divulgar las normas básicas del DIH plasmando las frases o los lemas en carteles, ideando anuncios de radio o escribiendo raps.

Lleven a cabo una "lluvia de ideas" sobre cómo dar a conocer esas "normas básicas" en las escuelas o la comunidad. Elijan una de esas ideas como proyecto. [La exploración final ¿Qué queremos hacer a partir de ahora? contiene más detalles sobre los proyectos de los alumnos.]



Exploración 2A: Limitación de los estragos



Prisionero con los ojos vendados — Un soldado de Malí está en poder de los rebeldes. Es el único sobreviviente del ataque a Toukmemem. Su suerte depende de las órdenes que dé el oficial encargado a sus hombres.

— Fotografía: Raymond Depardon / Magnum Photos



Exploremos el derecho humanitario

Exploración 2A: Limitación de los estragos



Fotografía: CICR

Marcha de prisioneros — Columna de soldados prisioneros en poder del Ejército Popular de Liberación de Laos. Su suerte depende de las órdenes que reciba el soldado que los vigila.



Exploremos el derecho humanitario

Exploración 2A: Limitación de los estragos



Marcha de prisioneros — Soldados alemanes capturados por tropas estadounidenses, Normandía (Francia), junio-julio de 1944. Su suerte depende de las órdenes que reciba el soldado que los vigila.

Fotografía: Robert Capa / Magnum Photos

Exploración 2A: Limitación de los estragos



¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?

1 Los ataques deben limitarse a los combatientes y a los objetivos militares.

- 1.1 No puede atacarse a personas civiles.
- 1.2 No serán objeto de ataque los bienes de carácter civil (casas, hospitales, escuelas, lugares de culto, monumentos culturales o históricos, etc.).
- 1.3 Se prohíbe el uso de personas civiles como escudo humano.
- 1.4 Se prohíbe a los combatientes hacerse pasar por civiles.
- 1.5 Se prohíbe hacer padecer hambre a la población civil como método de combate.
- 1.6 Se prohíbe atacar objetos que sean indispensables para la supervivencia de la población civil (víveres, zonas agrícolas, instalaciones de agua potable, etc.).
- 1.7 Se prohíbe atacar presas, diques o centrales nucleares cuando tales ataques puedan ocasionar pérdidas importantes entre la población civil.

2 Están prohibidos los ataques y las armas que puedan alcanzar indiscriminadamente a personas o bienes civiles y militares y que causen daños o sufrimientos excesivos.

- 2.1 Está prohibido el empleo de determinadas armas: armas químicas y biológicas, armas láser que causan ceguera, armas cuyo efecto principal sea lesionar mediante fragmentos que no puedan localizarse por rayos X en el cuerpo humano, venenos, minas terrestres antipersonal, etc.
- 2.2 Está prohibido ordenar que no haya supervivientes o amenazar con ello.

3 Los civiles, los combatientes heridos y los prisioneros deben ser protegidos y tratados con humanidad.

- 3.1 No se someterá a nadie a tortura física o mental ni a castigos corporales o a tratos crueles o degradantes.
- 3.2 Se prohíbe la violencia sexual.
- 3.3 Las partes en conflicto deben recoger a los enemigos heridos y enfermos y asistir a los que estén en su poder.
- 3.4 Se prohíbe matar o herir a los enemigos que se rindan o que estén fuera de combate.
- 3.5 Los prisioneros tienen derecho a ser respetados y deben ser tratados con humanidad.
- 3.6 Se prohíbe la toma de rehenes.
- 3.7 Se prohíben los desplazamientos forzados de población civil y la "limpieza étnica".
- 3.8 Las personas en poder del enemigo tienen derecho a intercambiar noticias con sus familiares y a recibir asistencia humanitaria (víveres, asistencia médica, ayuda psicológica, etc.).
- 3.9 Debe brindarse especial protección a los grupos vulnerables, como las mujeres embarazadas y las madres lactantes, los niños no acompañados, los ancianos, etc.
- 3.10 Las normas del DIH estipulan que está prohibido reclutar y enrolar en los grupos armados a menores de 15 años, así como hacerlos participar activamente en las hostilidades.
- 3.11 Todas las personas tienen derecho a un juicio justo (tribunal imparcial, debido proceso legal, etc.). Se prohíben los castigos colectivos.



¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?

4 El personal sanitario militar y civil, así como las unidades sanitarias (establecimientos, hospitales, dispensarios, ambulancias, medios de transporte sanitario, etc.) deben ser respetados y protegidos y recibir toda la ayuda disponible para el desempeño de su labor.

- 4.1 El emblema de la cruz roja y de la media luna roja simboliza la protección del personal y los establecimientos sanitarios. Se prohíben los ataques contra personas u objetos que ostenten ese emblema. Se prohíbe el uso indebido del emblema.
- 4.2 No pueden usarse las unidades ni los transportes sanitarios para realizar actos perjudiciales para el enemigo.
- 4.3 Cuando se atienda a los heridos y los enfermos, el orden de prioridad se establecerá únicamente en función de criterios médicos.

Definiciones

daño colateral: daño o pérdida que se produce incidentalmente durante un ataque a pesar de todas las precauciones necesarias para evitar causar pérdidas y daños a personas o a bienes civiles o, en cualquier caso, reducirlos lo más posible.

fuera de combate: describe a los combatientes que han sido capturados o heridos, que están enfermos o son náufragos y que, por lo tanto, no están en condiciones de combatir.

civil: toda persona que no sea un combatiente. (En caso de duda sobre si una persona es civil o no, se la considerará como civil.)

Si una persona civil participa directamente en las hostilidades, se la considerará como combatiente y perderá su protección.

bien de carácter civil: todos los bienes que no sean objetivos militares.

Si un bien de carácter civil se utiliza para apoyar una acción militar, se convertirá en un objetivo militar y perderá su protección.

combatiente: toda persona que participa directamente en las hostilidades o que es miembro de las fuerzas armadas.

objetivos militares: combatientes y bienes que, por su naturaleza, ubicación, finalidad o utilización, contribuyen eficazmente a la acción militar y cuya destrucción ofrece una ventaja militar definida.



La Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas establece que todos los seres humanos tienen derecho a:

2

- igualdad en dignidad y derechos
- la vida y la seguridad
- la libertad, no ser detenido ni encarcelado arbitrariamente, circular libremente y elegir su residencia en el territorio de un Estado
- no estar sometido a esclavitud ni a servidumbre
- no ser sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes
- no ser objeto de ingerencia en su vida privada, su familia ni su correspondencia
- casarse y fundar una familia
- libertad de pensamiento, opinión, religión y expresión
- libertad de reunión y asociación pacífica
- condiciones satisfactorias de trabajo, descanso y disfrute del tiempo libre
- un nivel de vida adecuado que le asegure la salud y el bienestar
- la educación
- tomar parte libremente en la vida de la comunidad



Dos historias de la Antigüedad

Rendición de Cartago en 147 A. C.

Por fin se rindió la población, mermada de 500.000 a 50.000 habitantes. (...) Los supervivientes fueron vendidos como esclavos y se dejó la ciudad a los legionarios para que la saquearan.

Reacio a arrasarla, Escipión [un tribuno militar] pidió instrucciones a Roma. El Senado le respondió que no sólo Cartago, sino que todos sus territorios, debían ser destruidas por completo, que había que arar los campos y sembrarlos con sal, y maldecir la ciudad. Cartago ardió durante 17 días.

Fuente: Durant, Will, *Caesar and Christ, The Story of Civilization, volumen 3*, Simon and Schuster, Nueva York, 1944.

Una ciudad-estado se rinde en 416 A. C.

Así pues, se obligó a los habitantes de Milo a rendirse. (...) Los conquistadores mataron a todos los varones en edad de combatir y esclavizaron a las mujeres y los niños. Colonizaron la isla enviando 500 pobladores.

Fuente: Tucídides, *Historia de la guerra del Peloponeso*, Libro V.

Antes de que hubiera códigos de conducta para proteger a las comunidades conquistadas

- ¿Qué futuro les esperaba?
- ¿Qué alternativa tenían?



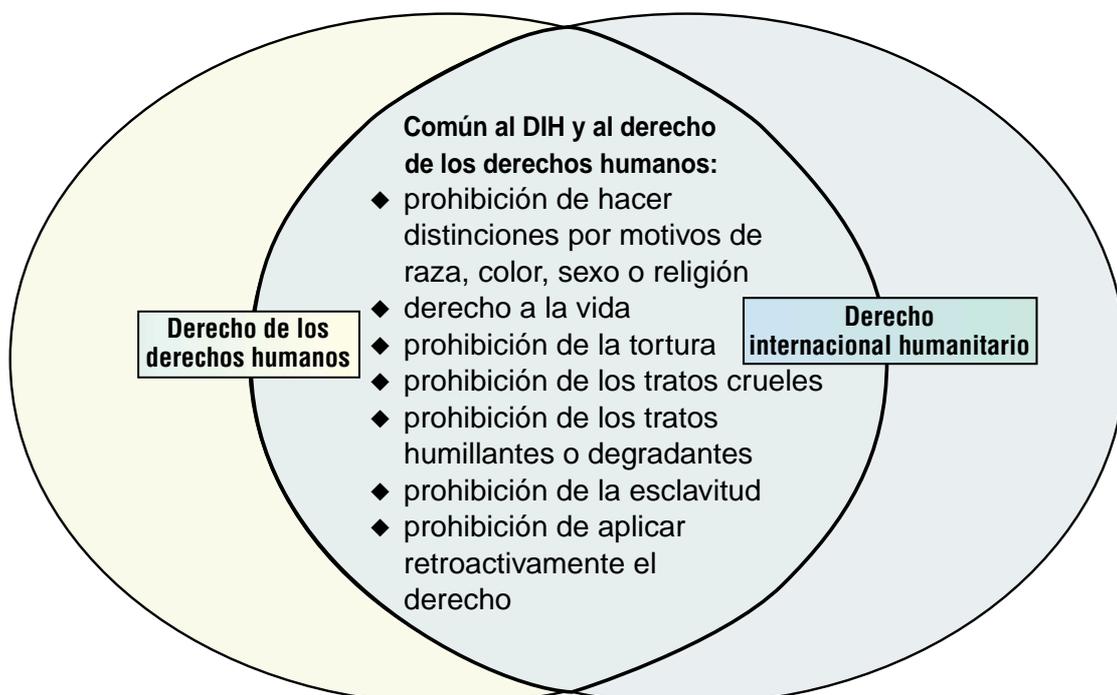
El DIH y los derechos humanos – contenido y complementariedad

El derecho internacional humanitario (DIH) y el derecho de los derechos humanos son complementarios. Ambos sirven para proteger la dignidad humana, aunque en circunstancias diferentes y de manera distinta.

El derecho de los derechos humanos se aplica en todo tiempo y en todas las circunstancias a las personas que están bajo la jurisdicción de un Estado. Su finalidad es proteger a los individuos de la arbitrariedad estatal. Por consiguiente, el derecho de los derechos humanos se sigue aplicando en tiempo de conflicto armado. Sin embargo, los tratados de derechos humanos, como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Europea de Derechos Humanos y la Convención Americana sobre Derechos Humanos, permiten que se suspendan ciertos derechos en condiciones muy rigurosas, por ejemplo en "una situación excepcional que ponga en peligro la vida de la nación", condición que se cumple, sin duda, en caso de conflicto armado. Dicho de otro modo, hay varios derechos (derecho a circular libremente, libertad y seguridad personales, libertad de asociación, etc.) que pueden restringirse o suspenderse durante una situación excepcional, pero solamente "en la medida estrictamente limitada a las exigencias de la situación" (territorial y temporalmente). No obstante, existe un "núcleo básico" de derechos que no pueden suspenderse nunca, en ningún momento y en ninguna circunstancia.

En tiempo de conflicto armado rige, por otro lado, un sistema especial de derecho conocido como DIH. Se trata de un conjunto de normas especialmente adaptadas a los conflictos armados, cuyo fin es proteger a las víctimas de la guerra (población civil, heridos y enfermos, prisioneros, personas desplazadas, etc.) y regular la conducción de las hostilidades. Dado que se aplica únicamente en circunstancias excepcionales, este derecho no puede suspenderse. Muchas de sus disposiciones se aplican a los conflictos armados internacionales, y un número menor a los no internacionales. El objetivo principal del derecho humanitario es proteger la vida, la salud y la dignidad humana de los no combatientes o de las personas que ya no participan en las hostilidades (prisioneros, combatientes heridos o enfermos) y limitar el derecho de las partes en conflicto a elegir los métodos de guerra. Su finalidad es paliar el sufrimiento y los daños que causan los conflictos armados. De ese modo, cabe decir que el DIH protege "el núcleo básico" de derechos humanos en tiempo de conflicto armado. Esas medidas de protección básica comprenden el derecho a la vida, la prohibición de esclavizar, la prohibición de torturar y de dar un trato inhumano, y la prohibición de aplicar las leyes retroactivamente. A diferencia de otros derechos (como la libertad de expresión, de movimiento y de asociación) que pueden suspenderse en situaciones nacionales de excepción, las medidas básicas de protección que ofrece el DIH no pueden suspenderse nunca.

Si se agrupan todos los derechos que no pueden suspenderse, se observa que los derechos fundamentales están garantizados tanto por el DIH como por el derecho de los derechos humanos.





El derecho de los derechos humanos

El primer rastro del derecho de los derechos humanos se encuentra en el siglo XVIII. La Declaración francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789, y la Carta de Derechos estadounidense, promulgada en 1791, marcan el comienzo de los derechos humanos. Mas tarde, bajo la influencia de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, fue cuando los derechos humanos comenzaron a desarrollarse verdaderamente. En 1966, se firmaron dos importantes pactos: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (primera generación de derechos humanos) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (segunda generación de derechos humanos).

El primero sigue siendo la pauta. Ha servido de modelo para muchos otros tratados y declaraciones nacionales de derechos y libertades. En cambio, las repercusiones del segundo se han visto limitadas por el potencial de desarrollo de cada país y los condicionamientos zonales.

La tercera generación de derechos humanos comprende nuevos derechos universales, como son el derecho al desarrollo, a la paz, a un entorno saludable, etc., pero muchos juristas no los consideran verdaderos derechos.

Diversas organizaciones zonales han reconocido también los derechos humanos: la Convención europea para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (1950, Consejo de Europa), la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969, Organización de los Estados Americanos) y la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos (1981, Organización de la Unidad Africana). Véase también la Declaración de El Cairo sobre los Derechos Humanos (1990, Organización de la Conferencia Islámica).

La mayoría de esos instrumentos contienen mecanismos de aplicación en forma de órganos judiciales eficaces (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, Corte Interamericana de Derechos Humanos), de órganos casi judiciales (Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos) o de órganos institucionales (Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas).

Principales instrumentos de derechos humanos

- 1926: Convención sobre la esclavitud
- 1930: Convenio relativo al trabajo forzoso u obligatorio (OIT)
- 1948: Declaración Universal de Derechos Humanos
- 1948: Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio
- 1950: Convención europea para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales
- 1965: Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial
- 1966: Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (NU)
- 1966: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (NU)
- 1969: Convención Americana sobre Derechos Humanos
- 1979: Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer
- 1981: Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos
- 1984: Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes
- 1989: Convención sobre los Derechos del Niño
- 2002: Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño, relativo a la participación de niños en los conflictos armados.



El derecho internacional humanitario (DIH)

(derecho de la guerra o derecho de los conflictos armados)

- ▲ Un conjunto de principios internacionales, establecidos mediante tratados o por la costumbre, que restringe el uso de la violencia en los conflictos armados, a fin de:

 - regular la conducción de las hostilidades**, en particular, establecer límites a los métodos y medios de guerra;
 - proteger a las personas que no participan o que no participan más en las hostilidades**, como son las personas civiles.
- ▲ Un equilibrio (realista y pragmático) entre la necesidad militar, por un lado, y los principios de humanidad, por otro.

Se prohíbe responder a una infracción con otra infracción.

Instrumentos principales de DIH

1868:	Declaración de San Petersburgo
1899:	Convenciones de La Haya
1949:	Convenios de Ginebra
1954:	Convención sobre la protección de los bienes culturales
1977:	Protocolos adicionales
1980:	Convención sobre el empleo de ciertas armas convencionales
1993:	Convención sobre las Armas Químicas
1995:	Protocolo sobre armas láser cegadoras
1997:	Convención sobre las minas antipersonal
1998:	Estatuto de la Corte Penal Internacional
2002:	Entrada en vigor, el 1 de julio de 2002, del Tratado de Roma por el que se establece el primer tribunal penal internacional de carácter permanente.



Si un alumno pregunta . . .

Las siguientes sugerencias pueden servir para aclarar las dudas de los alumnos sobre por qué los países aceptan las normas de la guerra.

1. Si estoy ganando una guerra, ¿por qué debo obedecer normas que limiten mi comportamiento?
 - a. Piense en los intereses de su país a largo plazo, ¿quiere que los demás países del mundo lo consideren un criminal?
 - b. ¿Y si cambia su suerte? (Consideren ejemplos históricos de contendientes que pensaban que no podían perder y perdieron) ¿Qué sucederá cuando su pueblo necesite protección?
 - c. Algunas razones para obedecer son: el respeto de la dignidad humana, la obligación jurídica, la profesionalidad, mejorar las perspectivas de paz, el riesgo de ser juzgado, la importancia de mantener la disciplina de las tropas, el respaldo de la población en las zonas de combate y de la opinión pública en el propio país, una reciprocidad positiva y la posible reacción de otros Estados.

2. Si estas normas se infringen continuamente, ¿de qué sirven? [Véase también el Módulo 3]
 - a. No siempre se infringen. Suelen respetarse. ¿Es noticia cumplir las normas? Normalmente es noticia violarlas.
 - b. Aunque no se respeten perfectamente, esas normas protegen a muchas personas.
 - c. Muchas veces se incumplen las normas porque los combatientes no temen ser sancionados.
 Por eso es necesario que los países procuren que tanto los militares como la población civil conozcan el DIH, que se supervise su cumplimiento y que se respete la ley.
 - d. ¿Puede castigarse a alguien por violar esas normas?
 Los Convenios de Ginebra exigen a todos los países que promulguen leyes nacionales en las que se estipulen las penas para las personas que violan u ordenan violar los Convenios. Los países deben instaurar también procedimientos para buscar y enjuiciar a las personas acusadas de haber cometido u ordenado cometer tales violaciones, independientemente de su nacionalidad.

3. ¿Por qué hay que malgastar recursos atendiendo a prisioneros enemigos?
 - a. Si usted no ayuda a los prisioneros enemigos, ¿qué consecuencias tendrá ello para sus compatriotas en poder del enemigo?
 - b. El hecho de proporcionar a los prisioneros los artículos básicos para su supervivencia no suele influir mucho en la propia capacidad militar.

4. ¿Quién hace respetar esas normas?
 - a. La principal responsabilidad de velar por que se cumplan las normas incumbe a las partes beligerantes (países o grupos armados en conflicto).
 - b. Además, cuando se produce una violación, todos los países que se han adherido a los Convenios tienen el derecho y la obligación de intervenir para evitar las violaciones y castigar a los autores de infracciones graves. (Véase el apartado 2d supra)



- c. La comunidad mundial desempeña un papel cada vez más importante en este tema. En 1993 y 1994, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas constituyó tribunales penales internacionales para juzgar a los autores de violaciones graves del DIH cometidas en la ex Yugoslavia y Ruanda en los años noventa. En una conferencia organizada por las Naciones Unidas en Roma, en 1998, se aprobó un Estatuto para establecer una Corte Penal Internacional con carácter permanente. El 1 de julio de 2002 entró en vigor el Tratado de Roma que estableció oficialmente esa Corte, que constituye el primer tribunal penal internacional de carácter permanente. [Véase también el Módulo 4]
- d. No incumbe al CICR (ni a las Sociedades Nacionales de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja) "hacer respetar" esas disposiciones. Cuando el CICR comprueba violaciones, las notifica a las autoridades pertinentes por medio de informes confidenciales. Su papel es actuar con tacto para convencer a las partes beligerantes de que cumplan las normas de la guerra. El respeto general de que goza el CICR en el mundo se debe a su neutralidad y su imparcialidad escrupulosas. El CICR considera que la discreción y la persuasión son los mejores instrumentos, en la mayoría de las situaciones, para garantizar su acceso a las víctimas de cualquiera de las partes en un conflicto. [Véase también el Módulo 5]

Fuente: *What's Fair, You Decide*, Cruz Roja Canadiense;
Even Wars Have Limits, Cruz Roja Australiana

Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

Con la exploración didáctica 2B se pretende ilustrar la universalidad del esfuerzo del ser humano en los siglos pasados para limitar los estragos de la guerra mediante la creación de códigos o conjuntos de normas. Proponemos examinar estos antiguos códigos, después de que los alumnos han analizado la necesidad de disponer de normas y de haberlos introducido en los códigos actuales –derecho internacional humanitario– en la exploración 2A.

Objetivos:

- ▲ Percatarse de que, en muchas partes y épocas, los hombres han establecido códigos para regular los conflictos armados.
- ▲ Tomar conciencia de algunos ejemplos de normas de antiguos códigos.
- ▲ Mostrar la relación entre los acontecimientos y la evolución de las normas humanitarias.

Recursos didácticos:

- ▲ Los códigos de los animales y los códigos de guerreros
- ▲ Ejemplos de códigos de la guerra
- ▲ ¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?
- ▲ Mapamundi (si es posible)

Duración:

Una sesión de 45-60 minutos

1. ¿Cuál es la prueba más antigua de un intento para establecer normas para los conflictos armados? (10 minutos)



Anime a los alumnos a buscar una respuesta y a explicar sus razones. Debatan sus ideas. [No existe una respuesta correcta, la idea de este ejercicio es retroceder en el tiempo.]

Aporte información sobre "Códigos de los animales y códigos de guerreros", si es pertinente en relación con las ideas de los alumnos.

2. Los códigos a través del tiempo (25 minutos)



Presente "Ejemplos de códigos de la guerra".

Posibles preguntas:

- ¿Qué normas aparecen en más de un código?

[Por ejemplo: se protege a las personas que no participan o han dejado de participar en los combates (no combatientes); se prohíben algunas armas]

- ¿Hay algún código que dé explicaciones sobre sus normas?
¿Cuáles son esas explicaciones?

[Por ejemplo: códigos que hablan del honor de los guerreros, etc.]



- ¿Hay alguna norma en esos códigos similar a las que han propuesto ustedes?
- Comparen esos códigos con las normas básicas del derecho humanitario.

Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

2

IDEAS CLAVE

- ◆ Los esfuerzos del hombre por limitar la brutalidad de la guerra son universales.
- ◆ Hay múltiples ejemplos históricos de códigos destinados a restringir el uso de la violencia a fin de reducir los sufrimientos innecesarios y los estragos.

Trata bien a los cautivos y cuídalos.

– Confucio (551-479 a. de C.)

Actividades complementarias



Medios informativos / literatura:

Analicen una historia popular sobre una lucha, una historia contada por su familia o en su comunidad. Pueden haberla visto en el cine, el teatro o la televisión, o haberla oído en la radio. Puede ser cualquier tipo de historia: la historia de un animal, una leyenda, una historia religiosa, un relato histórico o ficticio.

- ¿Tenían los personajes de esa lucha un código en el que se indicasen las acciones prohibidas en el combate?
- ¿Cumplieron ese código? ¿Qué repercusiones tuvo el hecho de cumplir o de infringir el código?

Recuerden que un código no tiene por qué estar escrito. Un código es un conjunto de normas que todos deben cumplir. Puede tratarse de normas no escritas conocidas por todos.

Historia:

Escojan uno de los "Ejemplos de códigos de la guerra" para profundizar en ese tema. Infórmese de cuándo y dónde se escribió. Intenten obtener más datos sobre quién lo elaboró y en qué circunstancias se introdujo.

O bien...

Elijan una situación de un conflicto armado que se librara en el momento y en el lugar del mundo de uno de los "Ejemplos de códigos de la guerra". Estudien esa situación (mediante libros, Internet, películas, etc.). Busquen información sobre combatientes que observaron el código y ejemplos de violaciones. Establezcan la influencia del código en aquel momento y lugar.



Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

Los códigos de los animales y los códigos de los guerreros



Los lobos que libran un combate singular respetan la vida del perdedor

Cuando los lobos libran un combate singular por el liderazgo de la manada, el ganador no mata al perdedor, que se rinde adoptando una actitud de sumisión.

— Adaptación de The Wolf Education and Research Center, www.wolfcenter.org



Los salmones enarbolan una bandera negra para rendirse

Cuando los salmones jóvenes del Atlántico se disputan una zona de un río, el que lleva la peor parte se rinde oscureciendo su piel y el aro de los ojos. El ganador lo suelta.

"Es parte de la belleza de hacer señales durante una batalla", comenta John E. Thorpe, biólogo especialista en salmones. "Un cambio de color permite a los peces resolver sus diferencias sin lesiones físicas".

— Adaptación de Science News, S. Milius, 1999

- ¿Tiene el ser humano alguna señal para indicar que se rinde?
- ¿Tiene algún valor para la especie permitir que el perdedor se rinda sin que lo maten ni hieran?

Control de la espada

La violencia, en particular la masculina, es la cosa más amenazadora para la humanidad. Ha de controlarse mediante normas. Y eso ha sido una premisa antropológica básica de todas las sociedades conocidas. Lo que suele ocurrir es que el ejercicio de la violencia se atribuye a una casta de guerreros. Se necesita un entrenamiento especial para usar las armas. La espada es una especie de instrumento sagrado que debe usarse con discernimiento. Las personas que la utilizan indiscriminadamente deshonoran la espada. Se trata de una tradición inveterada, no sólo en el Cristianismo, sino también en el Islam y en la tradición Bushido japonesa.



Dicho de otro modo, creo que las leyes de la guerra tienen una base muy antigua en la mayoría de las civilizaciones, simplemente porque la violencia es una amenaza para todas las colectividades y éstas deben hallar el modo de controlarla; y para controlarla, se la confieren a una casta de guerreros, que han de observar determinadas normas.

— Michael Ignatieff.
Adaptación de *The Warrior's Honor: Ethnic War and the Modern Conscience*, Vintage, Londres, 1999.

- ¿Qué quiere decir "una casta de guerreros"?
- ¿Están ustedes de acuerdo en que cada sociedad debe determinar qué personas pueden usar armas?



Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

Ejemplos de códigos de guerra

Siglo VIII A. C. – Antigua Grecia

Durante la guerra en la llanura Lelantina, las partes beligerantes acordaron prohibir el uso de armas arrojadas ...

Siglo VII A. C. – Antigua Grecia

Tras la Primera Guerra Sagrada, los Estados vencedores prometieron no volver a dejar a sus compatriotas sitiados sin alimentos ni agua.

Siglo VI A. C. – Antigua Grecia

Los convenios que regían los conflictos entre Estados eran:

- *Hay momentos en que las hostilidades son inoportunas: deben respetarse las treguas sagradas, en especial las declaradas para celebrar los Juegos Olímpicos.*
- *Las hostilidades contra determinadas personas y en determinados lugares son inadecuadas: debe respetarse la inviolabilidad de las personas y los lugares sagrados que gozan de la protección de los dioses, en particular los heraldos y los suplicantes.*
- *Después de una batalla, hay que devolver los cuerpos de los enemigos muertos si se solicita; pedir la devolución de los muertos equivale a reconocer que se ha perdido la batalla.*
- *Se debe pedir un rescate por un prisionero antes que ejecutarlo sumariamente o mutilarlo.*
- *No hay que castigar a los enemigos que se han rendido.*
- *La guerra es cosa de guerreros, por lo que los no combatientes no han de ser el objetivo principal de un ataque.*
- *Las batallas se librarán en el tiempo habitual de campaña (verano).*
- *Deben restringirse las armas de soldados que no son de infantería (como las armas arrojadas).*

– KOINA NOMINA





Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

Ejemplos de códigos de guerra

Siglo I A.C. – India

90. *Cuando un soldado lucha contra sus enemigos no debe utilizar armas escondidas en el bosque ni armas arponadas, envenenadas o cuya punta esté en llamas.*
91. *No se debe atacar a ningún combatiente que haya subido a un promontorio huyendo, ni a un eunuco, ni a nadie que junte las palmas de las manos en actitud de súplica, que huya despavorido, que se siente o que diga "soy tuyo".*
92. *Ni a nadie que duerma, que haya perdido su cota de malla, que esté desnudo, que esté desarmado, que observe sin participar en la batalla, que esté luchando contra otro enemigo;*
93. *Ni a nadie cuyas armas se hayan roto, que esté sumido en la aflicción, que esté gravemente herido, que muestre terror o que se haya dado la vuelta para huir; sino que, en todos esos casos, debes recordarle su deber como soldado honorable.*

– CÓDIGO DE MANU





Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

Ejemplos de códigos de guerra

Siglo VII – Oriente Próximo

Si ganas una batalla, no has de matar a los soldados que huyan o estén heridos; no descubras sus genitales ni violes su intimidad; no desfigures a los muertos; no entres en ninguna casa sin permiso; no expropies sus bienes; no tortures a las mujeres en modo alguno aunque te insulten a ti o a tus superiores; y recuerda siempre a Alá para que puedas ganar su clemencia.

– CALIFA ALI IBN ABITALEB

Evita toda traición, desmanes, perfidia o mutilación; nunca mates a niños pequeños, ancianos ni mujeres; nunca cortes ni incendies palmeras; nunca cortes árboles frutales; nunca mates corderos, vacas o camellos, salvo para alimentarte. Si te encuentras ante personas que oran, deja que prosigan.

– CALIFA ABU BAKR AL-SIDDIQ



Siglo XII – Japón

El tercer elemento es la humanidad: el afecto, la tolerancia y la benevolencia. La humanidad se considera un requisito particular de los jefes. La humanidad para con los débiles o los vencidos es la conducta más honorable de un guerrero, por lo tanto, los malos tratos a los prisioneros son totalmente contrarios a este elemento.

-BUSHIDÔ



Exploremos el derecho humanitario

Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

Ejemplos de códigos de guerra

Siglos XII a XVI – Europa

Aunque resulta difícil hallar normas escritas sobre la conducta de los caballeros durante la EDAD CABALLERESCA, no hay duda de que se regían por un código. Su valentía, hidalguía, comprensión y piedad se inspiraban en unas normas que todo perfecto caballero debía respetar. Los caballeros debían defender y ayudar a los más débiles (lo que, en las sociedades feudales, incluía a los enfermos), los oprimidos y las viudas.

Siglo XIII – Europa

De conformidad con el *ius in bello*, la Iglesia prohibió el uso de las balistas, ya que no era "digno" que los caballeros montados fuesen derribados desde lejos por arqueros plebeyos.

Según el *ius militare*, las acusaciones sujetas a la ley de las armas se asignaban a tribunales militares o reales especiales (la Corte de Caballería en Inglaterra, el Parlamento de París en Francia), donde los letrados perfeccionaban y aclaraban sus preceptos en alegatos oficiales. Los caballeros y, por supuesto, los heraldos eran los expertos en la ley de las armas. Su testimonio era muy valorado tanto para definir el derecho como para aplicarlo en asuntos concretos, lo que plasmaba el carácter del *ius militare* como un conjunto de costumbres caballerescas internacionales.

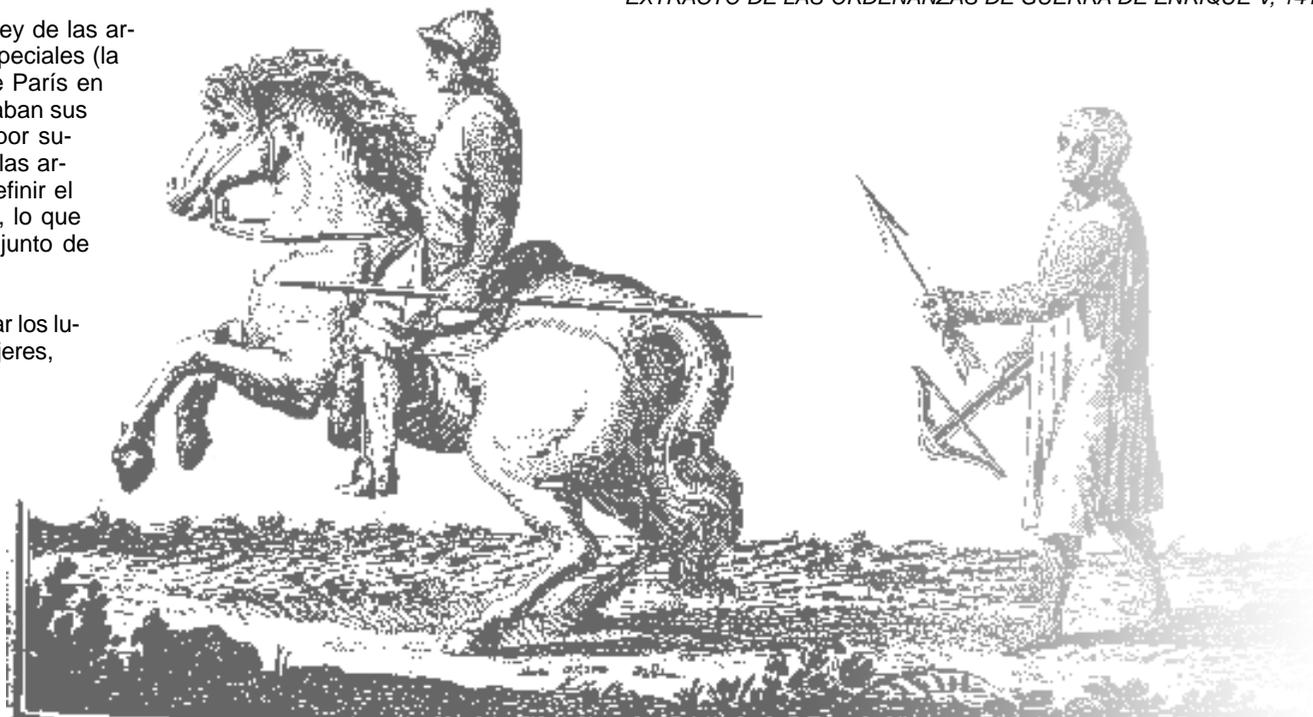
En virtud de la PAZ DE DIOS, la Iglesia prohibía atacar los lugares sagrados, al clero, a los campesinos, a las mujeres, a los niños, a los viajeros y a los peregrinos.

En virtud de la TREGUA DE DIOS, la Iglesia prohibía combatir en determinadas fechas, como los domingos y fiestas de guardar.

Siglo XV – Inglaterra

... que ningún hombre sea tan cruel como para despojar a la santa Iglesia de imágenes sagradas u ornamentos que pertenezcan a la Iglesia, ni dé muerte a ningún hombre de la santa Iglesia, religioso o cualquier otro (salvo si está armado), so pena de muerte; que ningún hombre sea tan cruel como para matar o forzar a una mujer, so pena de muerte. Y que ninguno haga prisionero a un representante de la santa Iglesia (salvo si está armado), so pena de prisión y de quedar a merced del Rey.

– EXTRACTO DE LAS ORDENANZAS DE GUERRA DE ENRIQUE V, 1419





Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

Ejemplos de códigos de guerra

América Precolombina – Cultura Azteca

En medio de la guerra, los aztecas no solamente dejaban a sus adversarios el tiempo suficiente para preparar la defensa, sino que aún les proporcionaban armas, aunque fuese en cantidad simbólica. Esta actitud expresa perfectamente el ideal caballeresco que animaba a los guerreros de la antigüedad americana.

- Jacques Soustelle, investigador, en "El DIH y el orden jurídico maya", de Claudia Dary, CICR / FLACSO, p.70.

América Precolombina – Cultura Maya

Un ideal de la cultura maya es la misericordia y consideración hacia otros grupos. En el texto del Memorial de Tecpán Atitlán se identifica como causante de una revuelta la carencia de una actitud humanitaria de parte "de los Señores" hacia los indígenas. Así expresa: "Sin embargo una parte de los Señores no cumplieron con lo que les habían recomendado nuestros abuelos. Olvidaron las órdenes sobre tener misericordia de los zotziles y tukuchées y no cumplieron con tener compasión de la gente, y de esta manera amenguaron su grandeza y majestad."

- Recinos, en "El DIH y el orden jurídico maya", de Claudia Dary, CICR / FLACSO, p.80.



Foto: S. Anderson/CICR



Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

Ejemplos de códigos de guerra

Siglo XVII – Países Bajos

La sociedad internacional es una comunidad que comparte la noción de que los Estados y sus dirigentes poseen normas que aplican a otros Estados y dirigentes. Este derecho de las naciones rige a todos los hombres y a todas las naciones y se recopila mediante acuerdos escritos en los Estados con costumbres instituidas.

-GROCIO

Siglo XVIII – Europa

Art. 40 (...) se permitirá que los prisioneros reciban socorros (..) tengan un alojamiento digno con buena paja, que se cambiará todas las semanas (...).

Art. 41 (...) ambas partes cuidarán a los heridos: (...) se adquirirán medicamentos y víveres para ellos (..) se permitirá el envío de cirujanos y sus asistentes con salvoconductos expedidos por los generales (...) además, los prisioneros serán repatriados bajo la protección del general por tierra o por mar, según convenga más.

Art. 42 (...) los enfermos de ambos bandos no podrán ser hechos prisioneros; se les permitirá permanecer a salvo en hospitales y cada parte beligerante podrá poner a un guardián para ellos allí mismo. Tanto los heridos como su guardián serán enviados de vuelta a casa por la ruta más directa, con toda libertad.

Art. 44 No se obligará en modo alguno a los prisioneros a alistarse en el Ejército.

Art. 45 Se permitirá a los prisioneros enviar una notificación de su detención mediante una carta sin sellar.

–EXTRACTO DEL TRATADO
Y CONVENCION DE
FRANCFORT, 1743





Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

Ejemplos de códigos de guerra

Siglo XVIII – República de Ginebra

Siendo el fin de la guerra la destrucción del Estado enemigo, se tiene derecho a dar muerte a los defensores en tanto tienen las armas en la mano; mas, en cuanto entregan las armas y se rinden, dejan de ser enemigos o instrumentos del enemigo y vuelven a ser simplemente hombres, y ya no se tiene derecho sobre su vida. (...)

– EL CONTRATO SOCIAL, ROUSSEAU, 1762

Tradición oral – Senegal

La ética de la guerra se enseñaba a todos los jóvenes nobles pensando en su futuro como guerreros. Se les enseñaba a no matar a un enemigo en tierra, pues, al estar en el suelo, el enemigo admitía su inferioridad.

Tradición oral – Somalia

El Biri-ma-geydo, el código de los "preservados de la espada", determinaba las categorías de personas que debían ser asistidas en todo tiempo, especialmente durante los conflictos armados. Entre esas categorías estaban las mujeres, los niños, los ancianos, los enfermos, los huéspedes, los religiosos y los delegados de paz.

Tradición oral – Malí, Alto Volta y países de la región del Sahel

No se debe golpear a un enemigo desarmado. Los enemigos serán capturados.

Tradición oral – Níger

Atacar una aldea donde sólo haya mujeres y niños no es hacer la guerra, es robar – y nosotros no somos ladrones.

Siglo XVIII – África central

Según el código del lapir, el honor en la guerra consistía en no hacer nunca daño a personas indefensas.





Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

Ejemplos de códigos de guerra

Siglo XIX – América

"El continente americano ha aportado a la epopeya humanitaria, una contribución de las más notables que ha conducido a la universalidad actual de los instrumentos de derecho internacional humanitario, ya se trate de juristas, como el venezolano Andrés Bello y su notable obra "Principios del Derecho Internacional" publicada en 1832, el jurista argentino Carlos Calvo quien publicó en 1886, "El Derecho Internacional teórico y práctico", o de los tratados firmados entre Colombia y España en noviembre de 1820 (Armisticio y Suspensión de Armas y Regularización de la Guerra), de las iniciativas de Simón Bolívar, sin hablar de la adopción, por el Presidente Lincoln de los Estados Unidos de América, de la Orden General N°100 del 24 de abril de 1863, denominada "Instrucciones para el Gobierno de los Ejércitos de los Estados Unidos en Campaña" o el Código Lieber, verdadero precursor del derecho universal actual..."

(Dr. Patrick Zahnd, Delegado Regional del CICR, en la Presentación de "El DIH y el orden jurídico maya", de Claudia Dary, CICR / FLACSO).

Siglo XIX – Gran Colombia, 1822

TRATADO DE REGULACION DE LA GUERRA, en el proceso de la independencia.

En los comienzos del siglo XIX, hacia el final de la guerra de la independencia, la Gran Colombia, en la figura del Libertador Simón Bolívar, promovió y suscribió el primer tratado internacional en la historia de la humanidad sobre la regulación de la guerra y tratamiento a los prisioneros y a la población civil.

(Apolinar Díaz Callejas, en *Boletín de Historia y Antigüedades*, órgano de la Academia Colombiana de Historia No.786, Bogotá agosto-septiembre de 1994, p-776).

Así, en noviembre de 1822 se firmó primero en Trujillo (Venezuela), entre Colombia y España en pie de igualdad, un Tratado de Armisticio que llevó a un cese de hostilidades. Inmediatamente después, el día 26 del mismo mes, se suscribió el tratado que regularizaba la guerra "conforme al derecho de gentes y a las prácticas más liberales, sabias y humanas de las naciones civilizadas".

Este trascendente documento histórico constituye el primer tratado internacional escrito, que se tenga conocimiento, sobre regulación de la guerra y tratamiento respetuoso de la vida y de la dignidad de los prisioneros, asistencia a los heridos o enfermos y respeto para la población civil.

Artículo 1º. La guerra entre España y Colombia se hará como la hacen los pueblos civilizados, siempre que no se opongan las prácticas de ellos a algunos de los artículos del presente Tratado, que debe ser la primera y más inviolable regla de ambos gobiernos.

Artículo 2º. Todo militar o dependiente de un ejército tomado en el campo de batalla, aún antes de decidirse ésta, se conservará y guardará como prisionero de guerra y será tratado y respetado conforme a su grado, hasta lograr su canje.

Artículo 9º. Los jefes de los ejércitos exigirán que los prisioneros sean asistidos conforme quiera el gobierno a quien éstos correspondan, haciéndose abonar mutuamente los costos que causaren...

Artículo 11º. Los habitantes de los pueblos que, alternativamente, se ocuparen por las armas de ambos gobiernos, serán altamente respetados, gozarán de una extensa y absoluta libertad y seguridad, sean cuales fueran o hayan sido sus opiniones, destinos, servicios y conducta con respecto a las partes beligerantes...etc.





Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

Ejemplos de códigos de guerra

Siglo XIX – Estados Unidos de América

Art. 61 Las tropas que no dan cuartel no tienen derecho a matar a los enemigos que ya están impedidos o yacen en tierra, ni a los prisioneros capturados por otras tropas.

Art. 75 Los prisioneros de guerra serán confinados o encarcelados, según se considere necesario por motivos de seguridad, pero no deben ser sometidos deliberadamente a ningún otro sufrimiento o trato humillante. El confinamiento y el trato dado a los prisioneros puede variar durante su cautiverio por imperativos de seguridad.

Art. 76 Se suministrará a los prisioneros de guerra una dieta completa y nutritiva, siempre que sea posible, y se les tratará con humanidad. Según su grado y condición, se les puede hacer trabajar para el Gobierno detenedor.

Art. 79 Los enemigos capturados que estén heridos recibirán asistencia médica de acuerdo con la capacidad del personal sanitario disponible.

– CÓDIGO DE LIEBER, 1863

Siglo XIX – Nueva Zelanda

Regla 1. Si está herido (o capturado sano) y vuelve hacia mí la culata de su mosquete o la empuñadura de su espada, le perdonaré la vida.

Regla 2. Si un soldado pakeha viaja desarmado y se encuentra conmigo, lo capturaré y lo entregaré a la autoridad.

Regla 3. Si un soldado huye, por miedo, y entra en la casa de un sacerdote con su fusil, no lo mataré (pese a ir armado). No entraré allí.

Regla 4. Se respetará la vida de los pakehas desarmados, las mujeres y los niños.

– CÓDIGO DE GUERRA MAORÍ, 1864.





Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

Ejemplos de códigos de guerra

Siglo XIX – Rusia

También es posible alcanzar el objetivo de la guerra neutralizando o matando a los combatientes. No se deriva ningún beneficio militar de infligirles torturas hasta causarles la muerte ni producirles discapacidades graves o permanentes. Se prohíben las armas que causen sufrimientos innecesarios. (...) otro objetivo importante es controlar las armas para asegurarse de que el daño que infligen se limita al campo de batalla y a los combatientes que se encuentran en él, y que no se pierde su control y hacen daño a inocentes, como los civiles. (...) Se prohíbe el uso de proyectiles con un peso inferior a 400 gramos.

– DECLARACIÓN DE SAN PETERSBURGO, 1868





Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia

Ejemplos de códigos de guerra

Siglo XX – China

Obedece las órdenes en todas tus acciones. No tomes ni una aguja ni un trozo de hilo a otra persona. Entrega todo lo que captures. Habla con cortesía. Paga un precio justo por todo lo que compres. Devuelve lo que tomes prestado. Paga por los daños que causes. No golpees ni insultes a nadie. No destruyas las cosechas. No te tomes libertades con las mujeres. No des malos tratos a los prisioneros.

– NORMAS PARA LOS SOLDADOS, ZHU-MAO, 1935



Foto: AP

Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia



¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?

1 Los ataques deben limitarse a los combatientes y a los objetivos militares.

- 1.1 No puede atacarse a personas civiles.
- 1.2 No serán objeto de ataque los bienes de carácter civil (casas, hospitales, escuelas, lugares de culto, monumentos culturales o históricos, etc.).
- 1.3 Se prohíbe el uso de personas civiles como escudo humano.
- 1.4 Se prohíbe a los combatientes hacerse pasar por civiles.
- 1.5 Se prohíbe hacer padecer hambre a la población civil como método de combate.
- 1.6 Se prohíbe atacar objetos que sean indispensables para la supervivencia de la población civil (víveres, zonas agrícolas, instalaciones de agua potable, etc.).
- 1.7 Se prohíbe atacar presas, diques o centrales nucleares cuando tales ataques puedan ocasionar pérdidas importantes entre la población civil.

2 Están prohibidos los ataques y las armas que puedan alcanzar indiscriminadamente a personas o bienes civiles y militares y que causen daños o sufrimientos excesivos.

- 2.1 Está prohibido el empleo de determinadas armas: armas químicas y biológicas, armas láser que causan ceguera, armas cuyo efecto principal sea lesionar mediante fragmentos que no puedan localizarse por rayos X en el cuerpo humano, venenos, minas terrestres antipersonal, etc.
- 2.2 Está prohibido ordenar que no haya supervivientes o amenazar con ello.

3 Los civiles, los combatientes heridos y los prisioneros deben ser protegidos y tratados con humanidad.

- 3.1 No se someterá a nadie a tortura física o mental ni a castigos corporales o a tratos crueles o degradantes.
- 3.2 Se prohíbe la violencia sexual.
- 3.3 Las partes en conflicto deben recoger a los enemigos heridos y enfermos y asistir a los que estén en su poder.
- 3.4 Se prohíbe matar o herir a los enemigos que se rindan o que estén fuera de combate.
- 3.5 Los prisioneros tienen derecho a ser respetados y deben ser tratados con humanidad.
- 3.6 Se prohíbe la toma de rehenes.
- 3.7 Se prohíben los desplazamientos forzados de población civil y la "limpieza étnica".
- 3.8 Las personas en poder del enemigo tienen derecho a intercambiar noticias con sus familiares y a recibir asistencia humanitaria (víveres, asistencia médica, ayuda psicológica, etc.).
- 3.9 Debe brindarse especial protección a los grupos vulnerables, como las mujeres embarazadas y las madres lactantes, los niños no acompañados, los ancianos, etc.
- 3.10 Las normas del DIH estipulan que está prohibido reclutar y enrolar en los grupos armados a menores de 15 años, así como hacerlos participar activamente en las hostilidades.
- 3.11 Todas las personas tienen derecho a un juicio justo (tribunal imparcial, debido proceso legal, etc.). Se prohíben los castigos colectivos.

Exploración 2B: Los códigos a lo largo de la historia



¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?

4 El personal sanitario militar y civil, así como las unidades sanitarias (establecimientos, hospitales, dispensarios, ambulancias, medios de transporte sanitario, etc.) deben ser respetados y protegidos y recibir toda la ayuda disponible para el desempeño de su labor.

- 4.1 El emblema de la cruz roja y de la media luna roja simboliza la protección del personal y los establecimientos sanitarios. Se prohíben los ataques contra personas u objetos que ostenten ese emblema. Se prohíbe el uso indebido del emblema.
- 4.2 No pueden usarse las unidades ni los transportes sanitarios para realizar actos perjudiciales para el enemigo.
- 4.3 Cuando se atiende a los heridos y los enfermos, el orden de prioridad se establecerá únicamente en función de criterios médicos.

Definiciones

daño colateral – daño o pérdida que se produce incidentalmente durante un ataque a pesar de todas las precauciones necesarias para evitar causar pérdidas y daños a personas o a bienes civiles o, en cualquier caso, reducirlos lo más posible.

fuera de combate – describe a los combatientes que han sido capturados o heridos, que están enfermos o son náufragos y que, por lo tanto, no están en condiciones de combatir.

civil – toda persona que no sea un combatiente. (En caso de duda sobre si una persona es civil o no, se la considerará como civil.)

Si una persona civil participa directamente en las hostilidades, se la considerará como combatiente y perderá su protección.

bien de carácter civil – todos los bienes que no sean objetivos militares.

Si un bien de carácter civil se utiliza para apoyar una acción militar, se convertirá en un objetivo militar y perderá su protección.

combatiente – toda persona que participa directamente en las hostilidades o que es miembro de las fuerzas armadas.

objetivos militares – combatientes y bienes que, por su naturaleza, ubicación, finalidad o utilización, contribuyen eficazmente a la acción militar y cuya destrucción ofrece una ventaja militar definida.

Exploración 2C: Centrarse en los niños combatientes

En esta exploración didáctica se analiza detenidamente un ámbito del derecho internacional humanitario en constante evolución: las normas contra el reclutamiento de niños como combatientes. Una de esas normas prohíbe el reclutamiento, el enrolamiento en grupos armados, y la participación de niños menores de 15 años en las hostilidades. La exploración comienza con un análisis de la infancia y de las necesidades de los niños. Luego se usan películas y relatos para conocer la experiencia de los niños soldados y examinar las consecuencias, tanto para ellos como para la sociedad. Por último, se dirige la atención al trato que se da a los niños en todo el mundo para que nadie reste importancia al problema diciendo que "eso pasa en otras partes del mundo".

Objetivos:

- ▲ Darse cuenta de la extensión de la práctica de emplear a niños como combatientes y de las consecuencias de esto.
- ▲ Comprender la necesidad de fijar una edad mínima de reclutamiento.
- ▲ Saber que el reclutamiento y el enrolamiento de niños en grupos armados es una violación de DIH, y que se está haciendo lo posible para elevar esta edad a 18 años.

Recursos didácticos:

- ▲ Composición fotográfica 2C
- ▲ Gráfico: ¿Cuál debería ser la edad mínima para combatir?
- ▲ Vídeo y transcripción: No quiero volver
- ▲ Mapa: Países en los que hay niños combatientes – 2001
- ▲ Lectura: Seis niños combatientes
- ▲ Casos: Niños atrapados en conflictos armados

Duración:

Dos sesiones de 45-60 minutos

Los niños son (...) sagrados para todos, sea cual sea su nacionalidad y religión. La protección de los niños es un deber.

— Dr. Adnan Houballah,
"Le virus de la violence", 1996

1. Los niños y sus necesidades (10 minutos)

Posibles preguntas:

- ¿Qué es un "niño"?
- ¿A partir de qué edad deja usted de llamar a una persona "niño"? ¿Qué es un adolescente? ¿Y un adulto?
- ¿Cuáles son las necesidades básicas de los niños?
- ¿Qué puede suceder si no se satisfacen esas necesidades?

2. ¿Una edad mínima para combatir? (15 minutos)

Presente la composición fotográfica de niños combatientes de todo el mundo. Pida a cada alumno o grupo que escoja una fotografía y que explique por qué la ha escogido.

Posibles preguntas:

- ¿Qué reacciones han tenido?
- ¿Qué edad pueden tener los niños de esas fotografías?

Exploración 2C: Centrarse en los niños combatientes

Forme grupos con los alumnos. Pida a cada grupo que cambie ideas sobre las siguientes preguntas y que se pongan de acuerdo sobre una edad mínima de reclutamiento:

- ¿Debe existir un límite de edad para el reclutamiento en fuerzas armadas?
- ¿Cuál debería ser ese límite de edad? ¿Por qué?

Presente el gráfico "¿Cuál debería ser la edad mínima para los combatientes?".

- ¿Debe haber una ley internacional que fije una edad límite de reclutamiento? ¿Por qué?



2

3. ¿Qué dice el derecho? (15 minutos)

Reúnanse todos de nuevo y comparen los resultados. Pida a los alumnos que comparen sus conclusiones con la edad mínima que establece actualmente el derecho internacional humanitario:

Las partes en conflicto tomarán todas las medidas posibles para que los niños menores de quince años no participen directamente en las hostilidades, especialmente absteniéndose de reclutarlos para sus fuerzas armadas.

Artículo 77 del Protocolo adicional I de 1977 a los Convenios de Ginebra de 1949

Recuerde a los alumnos que, pese a lo que establece la ley, siguen reclutándose niños menores de 15 años en grupos armados combatientes en muchas partes del mundo.

Explique que la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) define al niño como toda persona menor de 18 años, salvo en los países donde la mayoría de edad se alcanza antes. Sin embargo, en el artículo 38, relativo a los niños y los conflictos armados, se fija en 15 años la edad mínima para el reclutamiento y la participación en las hostilidades. Esa edad mínima es la misma que la estipulada en el DIH (Protocolos adicionales I y II a los Convenios de Ginebra). En 1998, el Estatuto de la Corte Penal Internacional tipificó el reclutamiento de niños menores de 15 años y su empleo en hostilidades como un crimen de guerra.

El 12 de febrero de 2002, tras más de diez años de esfuerzos internacionales, entró en vigor el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados. Este Protocolo eleva a 18 años la edad mínima de reclutamiento obligatorio en las fuerzas armadas, y a 16 años, la edad mínima de enrolamiento voluntario.

En virtud de este Protocolo, los Estados deben tomar todas las medidas necesarias para velar por que los miembros de las fuerzas armadas menores de 18 años no participen directamente en las hostilidades. Por otro lado, los grupos armados que no pertenecen a las fuerzas armadas de un Estado, no deben enrolar ni utilizar en las hostilidades a menores de 18 años, en ninguna circunstancia.

Por último, la aplicación de este Protocolo prevé la puesta en práctica de las estructuras necesarias para acoger a los niños combatientes y asigna un papel clave a la educación y a la escolarización en el proceso de rehabilitación de esos niños.

Al mes de abril de 2002, el mencionado Protocolo facultativo había sido ratificado sólo por 19 de los 100 Estados que lo han suscrito.

[Se calcula que más de dos millones de adolescentes participaron en la II Guerra Mundial como soldados. Debido a las muchas bajas de las fuerzas alemanas, éstas reclutaron a numerosos muchachos.]

Cuando el Ejército alemán se retiraba ante el avance de las fuerzas aliadas en 1944, yo era uno de los jefes de las Juventudes Hitlerianas y me dijeron que me habían asignado varias unidades de combate, integradas por 600-800 adolescentes. Yo tenía que reemplazar a un veterano de la I Guerra Mundial al que habían trasladado para que ayudase a defender el Rin. "Eso es imposible -respondí-, ni siquiera tengo 17 años".

— Un joven soldado alemán

Exploración 2C: Centrarse en los niños combatientes

4. ¿Por qué los niños se vuelven combatientes?

(15 minutos)

Intercambien ideas:

Si el derecho internacional prohíbe el reclutamiento de niños en grupos armados, ¿por qué los niños se vuelven combatientes?

Posibles preguntas:

- En su opinión, ¿por qué quieren usar algunos grupos armados a los niños como combatientes?
- ¿Por qué hay jóvenes que se alistan en grupos militares?
[He aquí algunos ejemplos de respuestas]



Algunos niños se alistan, supuestamente, por voluntad propia, pero creo que hay que reconocer que no existe el alistamiento voluntario, ya que la inmensa mayoría de niños que se enrolan voluntariamente lo hacen por necesidad, o porque son víctimas y temen por su seguridad. Los niños no acompañados que no tienen quién los proteja, las personas que temen morir de hambre o que carecen de una asistencia sanitaria adecuada pueden tratar de conseguir una actividad en el ejército.

— Dr. Mike Wessells

Por qué los jefes militares los quieren:

- ▲ No hacen preguntas; obedecen las órdenes
- ▲ Son fáciles de controlar
- ▲ Los pueden utilizar como mártires
- ▲ Se necesitan soldados
- ▲ No son totalmente conscientes del peligro

Por qué los jóvenes quieren tal vez alistarse:

- ▲ Venganza, ira
- ▲ Carencia de soporte familiar/ de los padres
- ▲ Autoprotección
- ▲ Pobreza, medios de supervivencia
- ▲ Tradición que valora mucho el combate, los héroes de guerra y el eventual martirio
- ▲ Presión del entorno

5. Consecuencias del empleo de niños como combatientes (30 minutos)

Introduzca y pase el vídeo "No quiero volver".

Luego, pida a los alumnos que expresen su opinión y sus sentimientos:

Posibles preguntas:

- ¿Cuáles son sus reacciones?
- ¿Qué edad tiene Abraham? ¿Cuándo se convirtió en combatiente?
- ¿Cómo se convirtió en combatiente? (opinión del niño y de su jefe)
- ¿Por qué se convirtió Comfort en combatiente? ¿Qué otros riesgos hay para las mujeres jóvenes que son combatientes?
- ¿En qué difiere el comportamiento de un niño combatiente del de un combatiente adulto?
- ¿Cuáles son las experiencias y las consecuencias para ese niño combatiente?
- ¿Cuáles son las consecuencias de que los niños participen en las guerras y en los conflictos armados? ¿Para el niño? ¿Para la familia? ¿Para la sociedad?
- ¿La dignidad humana de quién se vio afectada en el vídeo? ¿Cómo?

6. El uso de niños combatientes en el mundo

(10 minutos)

- ¿En qué países ha oído usted que se utilicen niños combatientes?

Presente el mapa "Países en los que hay niños combatientes – 2001".

- ¿Qué conclusiones extrae de ese mapa?



Exploración 2C: Centrarse en los niños combatientes

2

IDEAS CLAVE

- ◆ En tiempos de conflicto armado, los niños deben ser protegidos. Una de las formas de protegerlos es la prohibición del reclutamiento y del enrolamiento de los mismos por grupos armados.
- ◆ El DIH fija en 15 años la edad de reclutamiento obligatorio y voluntario de niños en las fuerzas armadas. El art. 8 del Estatuto de la Corte Penal Internacional considera que el reclutamiento de menores de 15 años constituye un crimen de guerra.
- ◆ En febrero de 2002, entró en vigor el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño que mejora la protección conferida a los niños, pues eleva a 18 años la edad mínima para el reclutamiento forzoso y a 16 años la edad mínima para el enrolamiento voluntario.

Exploración 2C: Centrarse en los niños combatientes

Actividades complementarias



Los niños y las bandas

El término "niños combatientes" se refiere a los niños enrolados en fuerzas armadas u otros grupos armados, ya se trate de ejércitos, guerrillas o milicias. No se refiere a niños o jóvenes que forman parte de bandas callejeras.

Temas de investigación y debate:

La violencia de las bandas y la participación de niños:

- ¿Hasta qué punto es la violencia de bandas un problema donde usted vive?
- ¿Hay niños en bandas armadas? ¿Qué edad tienen esos niños?

Reclutamiento de jóvenes:

- ¿Por qué piensan ustedes que hay niños en esas bandas?
- ¿Piensan ustedes que participan voluntariamente o que se les obliga a formar parte de ellas?
- ¿Ven ustedes algún paralelismo entre el reclutamiento de niños en fuerzas armadas u otros grupos armados y en bandas callejeras?

Consecuencias y efectos residuales (inmediatos y a largo plazo):

- Para los niños que forman parte de bandas
- Para otros niños que no están directamente involucrados
- Para la comunidad

Actos humanitarios:

- ¿Conoce usted historias de actos humanitarios que estén relacionados con situaciones de bandas violentas?

Historias de niños combatientes en todo el mundo

Lea las historias de seis niños combatientes:

- Zaw Tun y Myo Win (dos niños)
- "Susan" (una niña)
- Renuka y Malar (dos niñas de 11 años)
- Samuel (un niño de 12 años)



Intercambien ideas sobre una de las historias en un grupo pequeño y preséntenla luego a toda la clase valiéndose de notas escritas, dibujos o una escenificación con "escenas fijas" de los momentos más importantes.

Después de las presentaciones, intercambien ideas sobre:

- ¿Qué vivió ese niño o niña?
- ¿Qué efectos piensan ustedes que tendrá esa experiencia en su comunidad?
- ¿Qué influencia ejercerá el hecho de haber sido combatiente en la vida y el futuro de esos niños y niñas?

Exploración 2C: Centrarse en los niños combatientes

Actividades complementarias



Encuesta:

Presente el gráfico con las opiniones procedentes de 16 países sobre la edad mínima que deben tener los combatientes. Prepare y realice una encuesta local sobre esa cuestión y compare los resultados con los del gráfico.



Investigación histórica

¿Qué es la niñez? – Examinen la historia para descubrir la evolución en el tiempo de la definición de niño y presenten los resultados. La indagación podría incluir los siguientes puntos:

- ¿Qué diferencias había entre el trato dado a los niños y el dado a los adultos?
- ¿A qué edad se consideraba que una persona era adulta?
- ¿Según qué criterios se definía a un adulto?

O bien...

Historia del reclutamiento de niños – Investiguen el uso de niños combatientes en el pasado y examine las prácticas de reclutamiento.

- ¿Qué factores sociales, culturales, ideológicos y económicos influían en el reclutamiento?

En algunos casos aislados que han atraído la atención pública se atribuye a los niños combatientes un poder simbólico. Por ejemplo: Juana de Arco, David en la Biblia, etc.

O bien...

Niños atrapados en conflictos armados – Busquen, en el pasado o en el presente, experiencias de participación directa o indirecta de niños en luchas por la igualdad, la libertad o la supervivencia.



Pueden conocerse casos de participación de niños a partir de los tres retratos que se incluyen en esta exploración, de los medios informativos y de Internet. Sobre la base de su investigación, pueden presentar sus hallazgos por medio de:

- un debate
- una escenificación
- una carta de un niño que participó en una lucha, o de un familiar de ese niño

Actualidad / Actividades de los jóvenes:

Investiguen el tema de los niños combatientes en la actualidad. Determinen qué es lo que se está haciendo en el mundo y en su propio país para poner fin a la utilización de niños combatientes. Por ejemplo: desmovilización de niños combatientes, actividades para favorecer su reinserción en la colectividad, actividades educativas, etc.

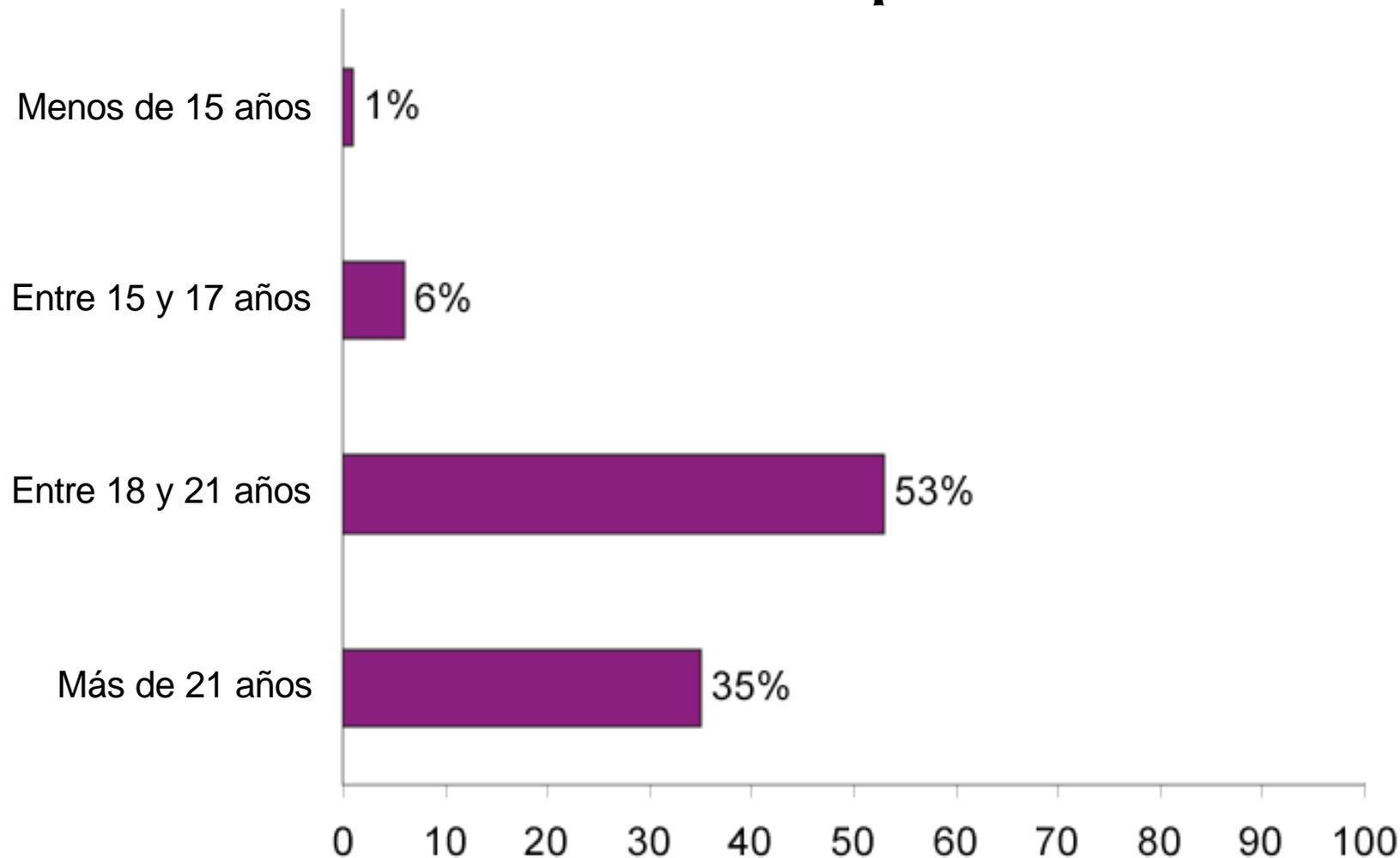
Algunos puntos de partida útiles son los sitios en Internet del CICR, del UNICEF y de Human Rights Watch.

Plasmen la problemática de los niños combatientes mediante un dibujo, una pintura, una obra musical o una obra de teatro.

Investiguen qué es lo que hay que hacer para asegurarse de que se respeta el derecho.



¿Cuál debería ser la edad mínima para los combatientes?



En 1998 y 1999, el Comité Internacional de la Cruz Roja realizó una encuesta titulada "Testimonios sobre la guerra" en 16 países (12 de los cuales habían vivido recientemente un conflicto armado). Este gráfico refleja las opiniones de los encuestados.



Exploración 2C: Centrarse en los niños combatientes

No quiero volver

Narrador: Más de 300.000 niños participan actualmente en conflictos armados en todo el mundo. Esos niños y niñas, algunos de los cuales con tan sólo siete años, luchan junto a los adultos en fuerzas armadas gubernamentales, grupos rebeldes de oposición y movimientos de guerrilla.

Comfort Cassell, Ex niña "soldado"

Mataron a mi hermano; mataron a mi abuela y mataron a mi hermana pequeña. Por eso hago cosas que no debería hacer; podría ocurrirle también a usted.



Si te dicen: "Han matado a tu madre, han matado a tu padre", quieres vengarte. Quieres decir: "Los vengaré". Salvarlos, hacer que vuelva mi madre, ya no puede ser. Yo quería a mi abuela. Ella se ocupaba de mí, y también a mi hermano, Por eso lo hice. Pero yo no tenía la intención de hacer

cosas que no hay que hacer.

Quiero liberarme; quiero tener la conciencia limpia; quiero tener hijos. Nunca fui contra... ni a hacer lo que no debía hacer, no.

Abraham

Abraham: Me llaman "Hitler el Asesino", pero mi verdadero nombre es Abraham.

Entrevistador: ¿Por qué te llaman "Hitler el Asesino"?

Abraham: Es mi nombre de guerra, mi nombre en la maleza.

Entrevistador: ¿Quién te lo puso?

Abraham: Mi jefe.

Entrevistador: ¿Sabes quién es Hitler?

Abraham: No sé.



Sabes, me fui porque habían matado a mi padre. Me fui con ellos porque mis amigos también iban. Así que me fui con ellos.

Entrevistador: ¿Querías encontrar al hombre que mató a tu padre?

Abraham: Sí.

Entrevistador: ¿Lo conoces?

Abraham: Sí.

Entrevistador: Entonces, ¿qué hiciste?

Abraham: Lo vi y vino a pelear conmigo y lo maté. Y me fui a la maleza, me uní a los otros y luché con ellos. Cuando vieron lo que hacía, me dieron un arma.

Entrevistador: ¿Has visto a muchas personas muertas?

Abraham: Sí.

Entrevistador: ¿Cuántas?



Exploración 2C: Centrarse en los niños combatientes

No quiero volver

Abraham: Muchas, matan a mucha gente. Gente que no combate, gente que no son rebeldes. El jefe de los rebeldes los mata.

Entrevistador: ¿Has matado tú a alguien?

Abraham: Sí.

Entrevistador: ¿A muchos?

Abraham: Sí.

Entrevistador: ¿A cuántos?

Abraham: Diez, diez personas.

Entrevistador: ¿Cómo?

Abraham: Vinieron a atacarme, así que luché con ellos porque venían a matarme.

Entrevistador: ¿Y cómo lo hiciste?

Abraham: Venían armados, yo avancé. Cuando llegaron todos y Wolf disparó, lo

matamos. Quiero ser soldado porque mataron a mi padre; así que fui allí para hacerme soldado.

Coronel "Bendición de madre"

Coronel "Bendición de madre": Soy el coronel Abu Bakar Camarra, pero me llaman el coronel "Bendición de madre".



Tengo 978 hombres a mis órdenes. Y tengo unos 176 "Hitler el Asesino". Algunos tienen 9, 10, 11 años. El mayor tiene 12. Van a la vanguardia. Están en primera línea de combate.

Los soldados de más de 20 años siempre tienen miedo. Pero los pequeños soldados como los "Hitler el Asesino" no tienen miedo.

Confío en ellos y son los mejores; ejecutan cualquier orden que les dé. Cuando digo: "Hitler el Asesino", tráeme a ese", me lo

traen. Cuando digo: "Hay que matar a ese", lo hacen sin titubear. Tengo plena fe y confianza en ellos.

Abraham

Abraham: Todo iba bien. No había guerra. Pero la guerra llegó. Perdimos y mataron a mi padre y a mi hermana; mi madre huyó. Así que me fui solo.

Entrevistador: ¿Cómo era tu vida antes, con tu familia?

Abraham: Vivía con ellos. Iba a la escuela.

Entrevistador: ¿Ahora, qué quieres hacer?

Abraham: Me gustaría ir a la escuela, llegar a ser alguien oficial.

Entrevistador: ¿Y qué quieres hacer? ¿Qué quieres ser cuando seas mayor?

Abraham: Quiero trabajar en una oficina.



Exploración 2C: Centrarse en los niños combatientes

No quiero volver

Entrevistador: ¿Echas de menos los combates? ¿Te gustaría volver?

Abraham: ¿Volver? No, no quiero volver a eso.

Entrevistador: Pero tu coronel, Abu Bakar, dice que, si te pide que vuelvas, tienes que hacerlo.



Abraham: Sí, es verdad, pero si me dice que vaya, no iré, porque no quiero volver.

Entrevistador: Pero él dice que, si no obedeces sus órdenes, te matará.

Abraham: Pero si me dice que vaya y yo digo que no, no puede hacerme nada, porque no estamos en la maleza. Si hace algo, lo atraparán.

Entrevistador: ¿Entonces, que vas a hacer?

Abraham: Nada. No sé.

Para que reine el mal, no basta con las acciones de unos cuantos; es necesario que la gran mayoría permanezca indiferente. Y somos muy capaces de ello.

– Tzevetan Todorov



Exploremos el derecho humanitario

Exploración 2C: Centrarse en los niños combatientes

Países en los que hay niños combatientes – 2001

Hay más de 300.000 niños combatientes en todo el mundo



Exploremos el derecho humanitario — CICR 2004

Global Networks in Education (GINIE) y la Coalición para acabar con la utilización de niños combatientes, 2001. Este mapa no refleja una posición oficial del CICR.



Exploración 2C: Centrarse en los niños combatientes

Seis niños combatientes

Historia de Zaw Tun

Me reclutaron por la fuerza, contra mi voluntad. Una tarde en que estábamos mirando un vídeo en mi pueblo, aparecieron tres sargentos del ejército. Comprobaron si teníamos tarjetas de identidad y nos preguntaron si queríamos unirnos al ejército. Les explicamos que no teníamos la edad y tampoco tarjeta de identidad. Pero un amigo mío dijo que sí quería.

Yo dije que no y me fui a casa esa noche, pero a la mañana siguiente llegó una unidad de reclutamiento a la aldea pidiendo dos nuevos reclutas. Dijeron que los que no tuvieran dinero para pagarles tendrían que entrar en el ejército. Yo [su familia] no podía pagar, así que nos reclutaron a 19 y nos enviaron a un centro de entrenamiento del ejército.

Fuente: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/people/features/childrensrights/childrenofconflict/soldier.shtml>.

Historia de Myo Win

Nos drogaron y nos ordenaron que fuéramos al campo de batalla. No sabíamos qué tipo de droga o alcohol nos habían dado, pero bebimos porque estábamos muy cansados, muy sedientos y hambrientos.

Habíamos estado caminando dos días enteros bajo un sol abrasador. En la colina [campo de batalla] no había ni una sombra, los árboles estaban quemados y estaban obuses por todas partes. Teníamos tanto miedo, tanta sed que algunos nos desmayamos del agotamiento. Pero cuando [los oficiales] nos golpeaban por detrás teníamos que avanzar. A uno [de nosotros] lo mataron.

Fuente: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/people/features/childrensrights/childrenofconflict/soldier.shtml>.

Historia de Susan [nombre ficticio]

Una semana después de que me raptaran, me dieron a un hombre. Tenía 30 años. A él le dieron dos niñas. Cuando llegué [al campamento], tenía sífilis.

Un niño trató de escapar, pero lo atraparon. Nos obligaron a matarlo con un palo. Yo me negué a matarlo y me dijeron que me pegarían un tiro. Me apuntaron con una pistola y tuve que hacerlo. Nos obligaron a untarnos los brazos con su sangre. Nos dijeron que teníamos que hacerlo porque así ya no tendríamos miedo de la muerte y no intentaríamos escapar. Me angustia tanto que he matado a otra gente. Todavía sueño con el niño de mi aldea al que maté. Lo veo en mis sueños hablándome y diciéndome que lo maté sin motivo, y lloro.

Fuente: Human Rights Watch, 1997



Exploración 2C: Centrarse en los niños combatientes

Seis niños combatientes

Historia de Renuka

Los rebeldes venían a mi escuela cada mes y hablaban con nosotros. Nos decían que teníamos que irnos con ellos para salvar a nuestro pueblo del ejército estatal. Como éramos tan pobres, muchas veces no había nada que comer en mi casa. Un día, cuando tenía 11 años, estaba tan hambrienta que me fui de casa sin decírselo a mis padres y me dirigí a su campamento. Me alimentaban bien, pero no pude visitar a mi familia hasta después de haber luchado en el frente.

Al cabo de dos años, me asignaron a un grupo de mujeres combatientes para ir a luchar. Tras el ataque del ejército estatal, todas las de mi grupo resultaron muertas menos yo. Tenía que tragarme una píldora de cianuro para que no me capturasen, pero no quería morir.

— Adaptado de un artículo de Celia W. Dugger, New York Times, 9 de septiembre de 2000

Historia de Malar

Mi padre murió de un infarto cuando yo tenía tres años y mi madre enfermó cuando tenía seis, y no volvió del hospital; así que viví con mi tío. Cuando tenía ocho años, vino una mujer del grupo rebelde y me dijo que me instruirían y me cuidarían. Pensé que era mejor que me fuera con ella porque éramos muy pobres. También quería contribuir a la libertad.

Cuando tenía 12 años, me ofrecí voluntaria para ir a la guerra. Quería salvar el país.

El mes pasado, los soldados del ejército lanzaron una granada a nuestro búnker. Las otras diez niñas que estaban conmigo murieron. Los soldados las remataron. Ahora estoy en la cárcel, pero volveré a luchar a causa de los ataques del ejército contra nuestro pueblo.

— Adaptado de un artículo de Celia W. Dugger, New York Times, 9 de septiembre de 2000

Historia de Samuel

En la casa de un líder cristiano de la milicia, que daba al puerto, se reunieron varios jóvenes combatientes para contar historias de la guerra a los periodistas que los visitaban y mostrarles sus armas y bombas de fabricación casera.

Samuel tiene 12 años. Hablaba nervioso, con frases entrecortadas dijo que había estado en "muchos combates". "Aunque mi madre me decía que no fuera, yo iba de todos modos", contó. Samuel es el más pequeño de un grupo de jóvenes combatientes conocidos como "agas", un acrónimo que significa "niños de la iglesia amados por Dios". Su cometido es incendiar casas y mezquitas musulmanas y lanzar bombas fabricadas con azufre, pólvora y fragmentos metálicos. Los combatientes adultos dicen que son hábiles y valientes.

Cuando los periodistas extranjeros le preguntaron a Samuel por qué luchaba, un hombre que estaba a un lado se apresuró a responder: "Para defender a los cristianos", y el niño repitió sus palabras. Sus amigos, mayores que él, parecían más tranquilos, pero la mirada de Samuel transmitía un vacío inquietante. Cuando le preguntaron qué hacía en su tiempo libre, contestó: "Hago bombas".

Fuente: artículo de Diarmid O'Sullivan, Boston Globe, 6 de septiembre de 2000



Niños atrapados en conflictos armados

Revolta estudiantil en Soweto

Los Convenios de Ginebra obligan a los Estados a aplicar una política de no discriminación en el trato a los heridos, los náufragos, los combatientes capturados y los civiles en un régimen de ocupación o atrapados en un conflicto.

El apartheid está también tipificado como crimen de guerra en los conflictos internacionales, de conformidad con el Protocolo adicional I a los Convenios de Ginebra. En ese Protocolo se incluyen como infracciones graves (aunque sólo en los conflictos armados con carácter internacional) el apartheid y las "demás prácticas inhumanas y degradantes, basadas en la discriminación racial, que entrañen un ultraje contra la dignidad personal".

Fuente: Gutman, R & Rief, D. Eds, (1999), *Crimes of War : What the Public Should Know*, Nueva York y Londres, W. W. Norton & Co., p. 26.



Fotografía: Sam Nzima / Photopix



Niños atrapados en conflictos armados

Intifada en Gaza y Cisjordania



Fotografía: Hatem Mousa / AP

Niños palestinos lanzan piedras contra soldados en Rafah, al sur de la Franja de Gaza, el 17 de diciembre de 2000.



Niños atrapados en conflictos armados

Miembros de la resistencia en la II Guerra Mundial



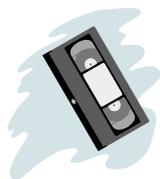
Grupo de combatientes de la resistencia durante la lucha por la supervivencia de la comunidad judía en el Ghetto de Varsovia durante la II Guerra Mundial.

Exploración 2D: Centrarse en las minas antipersonal

En esta exploración didáctica, los alumnos examinan directamente las consecuencias de un arma de efectos indiscriminados y el desafío que representa para el derecho internacional humanitario (DIH) debido al continuo desarrollo de armas que constituyen nuevos medios para infligir sufrimientos. Las actividades propuestas permiten reflexionar acerca de los tipos de consecuencias, leer y ver las historias de las víctimas de minas terrestres contadas por ellas mismas e informarse de cómo se emprende una campaña pública para crear un nuevo derecho internacional.

Objetivos:

- ▲ Entender por qué están prohibidas ciertas armas que tienen efectos indiscriminados y que causan sufrimientos innecesarios.
- ▲ Poder rastrear las secuelas ("efecto residual") del empleo de minas antipersonal.
- ▲ Comprender cómo la opinión pública y su participación pueden contribuir a hacer avanzar el derecho humanitario.



Recursos didácticos:

- ▲ Vídeo y transcripción: Las minas siguen matando
- ▲ Hoja descriptiva: Una mirada a las minas terrestres antipersonal
- ▲ Mapa: Países afectados por las minas terrestres
- ▲ Entrevista con Mary Wareham
- ▲ Recortes de prensa: Fecha límite: septiembre de 2000



Para el profesor:

- ▲ Tratado de Ottawa, artículo 1

Preparación:

Guía metodológica – Repase el material didáctico relativo a las consecuencias y los efectos residuales en la Nota 4 para el profesor: "Sobre el empleo de dilemas".

Duración:

Dos sesiones de 45-60 minutos

1. En todo conflicto armado, el derecho de las partes en conflicto a elegir los métodos o medios de hacer la guerra no es ilimitado.

2. Queda prohibido el empleo de armas, proyectiles, materias y métodos de hacer la guerra de tal índole que causen males superfluos o sufrimientos innecesarios.

– Art. 35, Protocolo adicional I de 1977

1. Motivos para prohibir ciertas armas (15 minutos)

Pida a los alumnos que vuelvan a analizar la siguiente pregunta de la exploración introductoria:

- ¿Habría que prohibir algunas armas en los conflictos armados? ¿Cuáles? ¿Por qué?"

Posibles preguntas:

- ¿Qué significa "indiscriminado"? ¿Qué significa "objetivo previsto"?
- ¿Cuál es la diferencia entre "fallar el objetivo" e "indiscriminado"?

Exploración 2D: Centrarse en las minas antipersonal

- Citen algunas armas que no pueden distinguir el objetivo
[Por ejemplo: las minas terrestres antipersonal, las armas químicas, etc.]

Intercambien ideas sobre qué diferencia hay entre:

- ▲ Objetivos lícitos e ilícitos en los conflictos armados
- ▲ Fallar un objetivo
- ▲ Ser capaz de controlar si el disparo dará en el blanco previsto
- ▲ No poder controlar dónde dará o a quién alcanzará el disparo

2. Las minas terrestres y sus consecuencias (30 minutos)

El vídeo "Las minas siguen matando" ilustra los daños que causan las minas terrestres antipersonal y permite a los alumnos rastrear las consecuencias de su empleo para los afectados y sus familias, las colectividades y los países.

Tras la primera proyección, pida a los alumnos que expresen su opinión.

Luego averigüe qué han aprendido:

- ¿Cómo funcionan las minas terrestres?
- ¿Cómo resultan heridas las víctimas por las minas terrestres?
- ¿Qué les gustaría saber ahora sobre las minas terrestres?

Centre la segunda proyección en la cadena de consecuencias para los afectados: físicas / médicas, educativas, sociales, económicas y psicológicas.

Nivel de análisis	Tipo de consecuencia				
	Médica	Educativa	Social	Económica	Psicológica
Individual					
Familiar					
Comunitario					
Nacional					
Mundial					

El debate puede extenderse luego a los efectos residuales.

Posibles preguntas:

- ¿Ven ustedes alguna consecuencia que induzca otras?
- ¿Qué otras personas resultan afectadas? ¿Cómo? ¿Qué consecuencia puede tener eso?
[Por ejemplo: ¿Cómo influye el trauma físico de la víctima (pérdida de un miembro, ceguera, etc.) en la situación económica de la familia o la colectividad? ¿Y en la situación social? ¿Y en el bienestar psicológico?]
- Cuando se rastrean los efectos residuales, ¿qué consecuencias ven ustedes para el mundo?



Las armas láser que causan ceguera, que pueden ser tan pequeñas como un fusil común y que estaban a punto de ser producidas en gran escala cuando se aprobó el nuevo Protocolo IV de la Convención de 1980 sobre Ciertas Armas Convencionales, emiten un haz de rayos láser que puede causar una ceguera inmediata e irreversible a distancias de hasta varios kilómetros. El Protocolo prohíbe el empleo y la transferencia de armas láser específicamente concebidas para causar ceguera permanente. Es sólo la segunda vez en la historia que se prohíbe un medio especialmente atroz de hacer la guerra antes de que se utilice en el campo de batalla (los proyectiles explosivos fueron prohibidos en 1868, poco después de su desarrollo).

— CICR, 1998

Exploración 2D: Centrarse en las minas antipersonal



3. Panorama mundial (20 minutos)

Utilice la hoja descriptiva "Una mirada a las minas terrestres antipersonal" y el mapa "Países afectados por las minas terrestres" para hacer ver la magnitud del problema.



Posibles preguntas:

- ¿Qué aporta el "panorama mundial" al impacto personal que se vio en el vídeo?
- ¿Quién es responsable de que se utilicen minas terrestres? [fabricantes, gobiernos, combatientes, etc.]
- ¿Qué puede hacerse con respecto a las minas terrestres?

[Por ejemplo: remover las minas, ratificar el tratado internacional, programas de sensibilización a este peligro, rehabilitación de las víctimas, etc.]



4. ¿Qué hace falta para desarrollar el derecho internacional? (25 minutos)

Hagan una "lluvia de ideas" sobre:

- ¿Qué pueden hacer las personas que no ocupan cargos públicos para reforzar el DIH?

Sugerencias:

- ▲ Las organizaciones no gubernamentales (ONG) y el papel que desempeñan
- ▲ Cómo influyen los medios informativos y la cultura popular en las opiniones



Utilice la "Entrevista con Mary Wareham" y los recortes de prensa para debatir las siguientes preguntas:

- ¿Cómo consiguieron ciudadanos ordinarios que los dirigentes los escuchasen?
- ¿Qué obstáculos tuvieron que superar?
- ¿Qué efectos tuvo el Tratado de Ottawa?
- ¿Conoce usted a alguien que haya participado en la campaña para prohibir las minas terrestres? ¿Qué hizo?
- ¿Conoce otras armas que planteen problemas análogos?

IDEAS CLAVE

- ◆ Armas tales como las minas antipersonal y las armas biológicas y químicas están prohibidas porque sus efectos son indiscriminados –no distinguen entre combatientes y civiles– y porque causan sufrimientos innecesarios.
- ◆ Además de las repercusiones médicas y psicológicas para las víctimas, el empleo de minas antipersonal tiene asimismo consecuencias sociales y económicas para los afectados, sus familias y las colectividades, así como para el país y la comunidad internacional.
- ◆ La prohibición de la producción y del empleo de minas antipersonal (Tratado de Ottawa de 1997) ilustra la manera como el derecho internacional humanitario puede desarrollarse gracias a la participación de la opinión pública.

Exploración 2D: Centrarse en las minas antipersonal

Actividades complementarias



Cálculos matemáticos

Antes de examinar la magnitud de las repercusiones de las minas terrestres, ponga la tarea de leer "Una mirada a las minas terrestres antipersonal". Plantee un problema matemático a los alumnos (de acuerdo con su capacidad).

Ejercicio

Basándose en las cifras que aparecen en la lectura, resuelvan los siguientes problemas matemáticos y expliquen los cálculos.

1. ¿Cuántas personas, por término medio, son víctimas de las minas terrestres cada año?
2. ¿Cuál sería el costo estimativo aproximado de retirar todas las minas que están sembradas en el mundo?
3. ¿Cuál es la relación entre el precio de compra de una mina y el costo de su remoción?
4. ¿Cuántos mutilados por minas terrestres se calcula que se endeudarán para costearse el tratamiento médico?
5. ¿Cuánto costaría proporcionar a un niño de seis años las prótesis que necesitará hasta cumplir 18 años?
6. Si los padres de ese niño de seis años ganan 40 dólares al mes para una familia de cuatro miembros, ¿qué porcentaje de los ingresos familiares anuales deberá invertirse solamente en prótesis para el niño?
7. Preparen ustedes mismos otra situación problemática a resolver.

Historia

Examinen la naturaleza de las armas utilizadas en un conflicto armado que hayan estudiado:

- ¿Qué progresos científicos o tecnológicos las propiciaron?
- ¿Qué pensaban los combatientes sobre su empleo?
- ¿Qué expectativas, normas o costumbres influyeron en su empleo?

Redacción de una historia

Elijan a una de las personas descritas en el vídeo (Vanna, Amelia), o a cualquier otra, e inventen una historia de la que sea protagonista. El relato puede tratar de la vida de esa persona después de quedar mutilada por una mina terrestre.

Avances técnicos

Analicen la influencia de los avances tecnológicos en los medios de hacer la guerra.

- ¿Qué elementos influyen en el hecho de que un arma tenga efectos indiscriminados?

Exploración 2D: Centrarse en las minas antipersonal

Actividades complementarias



Organizaciones locales

Averigüe qué organizaciones en su zona o país participan en la remoción de minas, en los programas de sensibilización al problema de las minas terrestres o en la asistencia médica o psicológica a las víctimas. Busque información sobre su labor y preséntesela al resto de la clase.

Elaboración de un plan de acción en favor de un pueblo afectado por las minas

- ▶ ¿Qué se puede hacer en ese pueblo para ayudar a las víctimas de las minas y prevenir nuevos accidentes?

La aldea estaba en la línea del frente durante la guerra. El ejército que la ocupaba quería impedir que los rebeldes regresasen en busca de víveres o suministros, por lo que minaron el bosque circundante. Hoy, la guerra ha terminado, pero las minas siguen allí. Los aldeanos saben que el bosque está minado, pero necesitan leña para calentarse y cocinar. Por eso, muchos mueren o resultan heridos por adentrarse en el bosque en busca de leña. También hay antiguos puestos de control en el aldea cuyas minas no se desenterraron cuando el ejército se marchó. Aunque hay carteles con la indicación "¡Peligro! ¡Minas!", los niños siguen jugando en esas zonas.

Elaboren en grupos un plan para afrontar esos problemas. Ese plan puede incluir la asistencia médica, la remoción de minas, la sensibilización al peligro de las minas (de los escolares, de los adultos de la aldea, etc.) y programas de rehabilitación. ¿A quién se dirige cada una de esas actividades?

Expongan su plan al resto de la clase. Preparen un mapa de la aldea para explicarlo.



El tratado de Ottawa 18 de Septiembre de 1997

CONVENCIÓN SOBRE LA PROHIBICIÓN DEL EMPLEO, EL ALMACENAMIENTO, LA PRODUCCIÓN Y LA TRANSFERENCIA DE MINAS ANTIPERSONAL Y SOBRE SU DESTRUCCIÓN

Artículo I

Obligaciones generales

1. Cada Estado Parte se compromete a nunca, y bajo ninguna circunstancia:
 - a) emplear minas antipersonal;
 - b) desarrollar, producir, adquirir de un modo u otro, almacenar, conservar o transferir a cualquiera, directa o indirectamente, minas antipersonal;
 - c) ayudar, estimular o inducir, de una manera u otra, a cualquiera a participar en una actividad prohibida a un Estado Parte, conforme a esta Convención.
2. Cada Estado Parte se compromete a destruir o a asegurar la destrucción de todas las minas antipersonal de conformidad con lo previsto en esta Convención.



Las minas siguen matando

Vanna

[En el hospital]

Visitante:

¿Cómo ocurrió?

Vanna: *Estaba dando de comer a las gallinas.*

Visitante: *Si las tratas bien, te dan dinero, ¿no?*

Vanna: *Sí.*



[Con otros niños en el agua]

Una niña que ayuda a Vanna: *¡Pónte la zapatilla! Aún está sucia. Ya puedes ponértela.*



Narrador

En Camboya, hay más de 35.000 mutilados, uno por cada 230 habitantes. Muchos mueren en el acto a consecuencia de la explosión o se desangran antes de poder recibir asistencia médica.

Nadie sabe con exactitud cuántas minas se han sembrado en el mundo ni cuántas víctimas han causado. Se calcula que aún quedan más de 100 millones de minas sin retirar. El problema afecta a todos los continentes, desde América Latina hasta Asia.



Las lesiones más frecuentes consisten en la pérdida de manos, brazos, pies o piernas. Muchas personas pierden la vista, o quedan tan traumatizadas que ya no pueden volver a hacer una vida normal.

Pocas veces las víctimas de las minas pueden volver a trabajar, y a menudo la sociedad no puede sufragar el elevado costo social y económico de su rehabilitación.

Las lesiones causadas por las minas terrestres no cesan. Una persona que pierda una pierna a los 25 años de edad puede necesitar 10 piernas ortopédicas hasta que cumpla 65 años. Un niño puede necesitar una pierna nueva cada seis meses.



Las minas terrestres representan un uso perverso de la técnica. Para los países pobres, los costos humanos y económicos son imposibles de asumir.

El conflicto de Somalia ilustra los muchos tipos de minas a disposición de los ejércitos. Muchas se fabrican en Occidente [señalando las minas]:



Exploración 2D: Centrarse en las minas antipersonal

Las minas siguen matando

egipcia, belga, británica, paquistaní, rusa, norteamericana y checoslovaca. Estas dos son las que más afectan a los niños. Se han sembrado literalmente miles de ellas.

Los desminadores tienen que tantear el terreno centímetro a centímetro, porque los detectores de metales no sirven para las modernas minas de plástico. Un equipo de tres personas puede tardar un mes en limpiar una superficie del tamaño de una cancha de tenis.



Hay minas que valen menos de un dólar, pero retirar una sola mina puede costar mil dólares. Para entrenar a las personas necesarias para limpiar de minas un país entero harían falta años y costaría una fortuna.

Las propuestas para atajar el problema van desde la prohibición de la exportación de minas hasta el endurecimiento de las normas internacionales que regulan su empleo, tanto en los conflictos internacionales como en los internos.

Amelia

[en una aldea]

A sus doce años, Amelia está ciega y discapacitada. Es una de las incontables víctimas de las minas terrestres antipersonal. Como muchos niños de su edad, Amelia solía recoger leña para cocinar. Pero el enemigo acechaba escondido y, un día, en una fracción de segundo, su vida se hizo añicos.

[en un hospital de rehabilitación]

Aquí es donde viene Amelia periódicamente para aprender a caminar de nuevo y a vivir con su minusvalía.





Exploremos el derecho humanitario

Exploración 2D: Centrarse en las minas antipersonal

Una mirada a las minas terrestres antipersonal

¿Qué son las minas terrestres antipersonal?

Hay varios cientos de tipos de minas antipersonal (AP), fabricadas por más de 100 empresas en 52 países. Su finalidad es mutilar a soldados. Cuando se pisa una mina, se pone en marcha una reacción en cadena.

En general, hay dos tipos de minas AP – las de onda expansiva y las de fragmentación. Las minas AP de onda expansiva suelen tener menos de 10 centímetros de diámetro y se activan con el peso de una pisada. Las minas de fragmentación esparcen fragmentos por una amplia zona. Algunas tienen un alcance o "zona de muerte" de 25 metros de radio y pueden causar heridas en un radio de hasta 200 metros cuando se juega con ellas. Destrozan una o las dos manos a la altura de la muñeca y producen lesiones en el tórax y el rostro, incluidos los ojos.

¿Cuál es la magnitud del problema de las minas antipersonal?

Actualmente, hay millones de minas sembradas en espera de víctimas en todo el mundo. Es difícil calcular su número exacto, porque se llevaron muy pocos registros con datos precisos cuando se colocaron. En Afganistán, por ejemplo, se esparcieron millones de minas AP de manera indiscriminada desde aviones y camiones.

¿Qué costos sociales y económicos acarrearán?

Según las Naciones Unidas, cuesta entre 300 y 1.000 dólares EE.UU. desactivar una sola mina. (El precio de compra de una mina AP oscila entre 3 y 30 dólares EE.UU.)

Por término medio, las minas se cobran cada semana 500 víctimas. El Comité Internacional de la Cruz Roja calcula que más de dos tercios de esas víctimas tienen que endeudarse para costear el tratamiento médico, si disponen de él.

La mayoría de los mutilados no pueden sufragar jamás el costo de las prótesis artificiales que necesitan. Por ejemplo, la prótesis de un niño debe reemplazarse cada seis meses, y la de un adulto cada cinco años. Un niño que resulte herido a los 10 años de edad necesitará al menos 25 prótesis antes de cumplir 50 años. Dado que esas prótesis valen alrededor de 125 dólares EE.UU., el total ascendería a 3.125 dólares. En los países donde la renta media per cápita se sitúa entre 15 y 20 dólares al mes, lo único que pueden permitirse los mutilados es un par de muletas.

Al no tener otra alternativa económica, algunas personas deciden correr el riesgo de cultivar tierras minadas o de recoger leña en bosques plagados de minas. En Bosnia, por ejemplo, el 30% de las víctimas de minas resultaron heridas en zonas que sabían que estaban minadas.

¿Hay otros costos relacionados con el empleo de minas antipersonal?

Además de las lesiones físicas, los accidentes provocados por las minas tienen graves repercusiones psicológicas. Resulta ciertamente muy difícil para los niños y adolescentes, e incluso para los adultos, superar la minusvalía física. También tienen importantes consecuencias para las familias, porque los accidentes de minas pueden interrumpir la escolarización de los niños, reducir las posibilidades de hacerse el sustento.

Las minas terrestres son asimismo un serio obstáculo a un desarrollo significativo en muchos de los países más pobres del mundo, ya que, a causa de los conflictos, se han minado campos, carreteras, puentes y comunidades enteras. Además, las minas se usan cada vez más como un arma para aterrorizar a la población civil en algunos lugares. Las minas terrestres agravan los problemas de los refugiados, inutilizan miles de hectáreas de tierras cultivables y perturban los transportes y las comunicaciones. Más aún, los esfuerzos para desactivar las minas y la asistencia a las víctimas de minas consumen los escasos recursos de unas economías castigadas por la guerra.

Resulta sumamente difícil reconstruir comunidades y economías en esas condiciones. En muchas comunidades, la recuperación, la reconciliación y el desarrollo a largo plazo son totalmente imposibles.

La acción contra las minas

Para hacer frente a estos problemas, diversas organizaciones no gubernamentales, las Naciones Unidas, el Comité Internacional de la Cruz Roja y numerosos Gobiernos están llevando a cabo programas de remoción de minas, de sensibilización a este peligro y de asistencia a las víctimas.

Fuente: Sitio Web de Safe-Lane <http://www.mines.gc.ca> y *To Walk Without Fear*, Oxford University Press, 1998.



Exploremos el derecho humanitario

Exploración 2D: Centrarse en las minas antipersonal

Países afectados por las minas terrestres y las municiones sin estallar





Exploración 2D: Centrarse en las minas antipersonal

Una entrevista con Mary Wareham de Human Rights Watch

¿Cómo nació tu interés por las minas terrestres?

En los años ochenta, nos preocupábamos en Nueva Zelanda por el problema de los ensayos nucleares en el Pacífico, los buques cargados con armas nucleares y la energía nuclear. Así que crecí en ese ambiente. En la Universidad, vi un artículo sobre las minas terrestres en una revista de ciencia atómica y quedé realmente sorprendida por este problema. Intenté encontrar más información al respecto, pero no hallé nada. Se trataba de un arma que ha causado más muertes que las demás juntas y, ¿qué se hacía al respecto? Así pues, entré en este asunto por la puerta académica, pero me costaba mucho ser sólo una observadora neutral del problema.

¿Cuántos años tenías?

Era estudiante y estaba terminando mis estudios de Ciencias Políticas. Solicité una beca para estudiar el tema de las minas terrestres. Al mismo tiempo, quería saber qué estaba haciendo mi Gobierno a nivel político, internacional y diplomático para abordar este problema, desde el punto de vista del desarme. Invertí la primera parte de la beca en ir a entrevistar a personas que estaban estudiando esta problemática por aquel entonces, empezando

con Jody Williams y otros fundadores de la Campaña Internacional para la Prohibición de las Minas Terrestres. Y me reuní con gente del Comité Internacional de la Cruz Roja y del UNICEF en Ginebra. Fui allí con las manos vacías y regresé con una bolsa llena de libros e informes, recortes de prensa y documentos de carácter interno, que constituyeron la base de mi tesis.

¿Era para ti una actividad académica, más que una campaña o una pasión?

Sí, quería estudiar el tema desde una perspectiva neutral. Así que, en una reunión de la Campaña neozelandesa para la Prohibición de las Minas me senté al fondo de la sala para tomar notas. Me vieron y me dijeron: "¿Puedes tomar las actas de la reunión?". Les dije que sí. En la reunión siguiente me preguntaron: "¿Puedes redactar un comunicado para la prensa?". Y les escribí el comunicado. Sin darme cuenta, me dediqué a escribir cartas a parlamentarios, me nombraron portavoz y me enviaron a una reunión para examinar la Convención sobre el empleo de ciertas armas convencionales, que se celebró en Ginebra. (...) Comprendí que este papel de promoción era inevitable y, para entonces, tenía claro que se trata de un arma espeluznante, inhumana y de efec-

tos indiscriminados y que no debía limitarme a la actividad académica; podía hacer mucho para mejorar la situación.

¿Por qué es diferente la campaña contra las minas terrestres?

El punto clave de la Campaña contra las Minas es que no es cosa de los "expertos". Nuestros expertos son personas que han saltado por los aires al pisar una mina y han sobrevivido para contarlo, y personas que retiran cada día minas, además de gente, como yo, que ha estudiado este tema. Esta Campaña pertenece a gente corriente, capaz de hacer realidad grandes cosas. Esta Campaña no sería nada sin esas personas verdaderamente preocupadas por el problema y decididas a hacer algo al respecto.

¿Por qué no dejar que los diplomáticos se ocupen de ello?

Los diplomáticos negocian con otras naciones; lo hacen siguiendo las instrucciones de las autoridades políticas de su país. Y las autoridades políticas sólo les darán instrucciones si el pueblo les obliga a intervenir. Así que, la única manera de que los diplomáticos hagan algo es que la opinión pública los presione en su país. Las

(Continúa en la página siguiente)



Exploración 2D: Centrarse en las minas antipersonal

Una entrevista con Mary Wareham de Human Rights Watch

campañas comprenden actividades de gran envergadura entre la población, como la recogida de enormes cantidades de peticiones y su divulgación a bombo y platillo. Se lleva a políticos y parlamentarios a países afectados por las minas y colaboran con los medios de comunicación. Cualquier persona puede organizar este tipo de cosas.

Pero, ¿cómo sabe la gente interesada qué es lo que puede hacer?

Bueno, que mire lo que ha pasado en Nueva Zelanda. Una persona fue a una Conferencia Internacional y a su regreso organizó una reunión. Eso lo puede hacer todo el mundo: organizar una reunión y ver quién asiste a ella. Prepare algo en la escuela de su localidad o en la universidad, o en el pueblo, y llame a las organizaciones que se encuentran allí y que podrían estar interesadas. En Nueva Zelanda estaba la Asociación pro Naciones Unidas, varias asociaciones de veteranos de guerra, grupos ambientalistas, como Greenpeace, organizaciones humanitarias, como Save the Children y Oxfam, y la Sociedad Nacional de la Cruz Roja. Sólo hay que reservar un lugar y convocarlas. Cuando comienza a reunirse gente en una sala y a estudiar detenidamente un problema, se puede desarro-

llar una estrategia para afrontarlo. Y eso ocurre a niveles muy diferentes. Por eso es importante tener a todas esas personas sentadas alrededor de una mesa, para que aporten su grano de arena a la resolución del problema.

También tuvimos la suerte de contar con Jody Williams como coordinadora de la Campaña Internacional para la Prohibición de las Minas Terrestres y que nos informaba de las actividades que estaban realizando en países de todo el mundo las organizaciones públicas y las ONG. Las personas que participan en este movimiento han aprendido mucho de las actividades de otra gente, han sacado muchas ideas y adquirido nuevas aptitudes, y son capaces tanto de emprender actividades conjuntas como de hacer cosas por sí mismas.

¿Cómo se materializó la colaboración entre las ONG y los países?

Al principio de la campaña, era importante atraer la atención de los medios de comunicación para sensibilizar al público. Era importante que nuestra reivindicación fuera clara y sencilla: la prohibición total del empleo, la fabricación, la transferencia y el almacenamiento de

minas antipersonal. Luego, los interesados en cada país se encargarían de decidir qué hacer para colaborar con el respectivo Gobierno. No hay ningún tipo de directrices desde arriba, pero Jody visitó muchos países. El hecho de que fuera alguien del exterior aumentó el interés de la población y de las autoridades. Primero se reunía con el ministro de Asuntos Exteriores, luego con el primer ministro, con el portavoz del Parlamento, con el ministro de Defensa y con los representantes nacionales de la Campaña y las ONG. Exponía las cosas de manera muy clara: "Esto es lo que se está haciendo en otros países y esto es lo que queremos que hagan ustedes para ayudarnos".

¿Es este nuevo tipo de diplomacia (de países más pequeños y menos influyentes y de ONG) lo que orientará la evolución del DIH en el futuro?

Ya se está utilizando de varias maneras, por ejemplo, en la campaña para poner fin a la utilización de niños menores de 18 años como soldados. Hay muchos elementos en la Campaña contra las Minas que no pueden traspasarse directamente a otros problemas, pero, desde luego, pueden extraerse enseñanzas para conformar el futuro del DIH.

(Continúa en la página siguiente)



Exploración 2D: Centrarse en las minas antipersonal

Una entrevista con Mary Wareham de Human Rights Watch

Así pues, ¿qué ha conseguido la nueva diplomacia?

Bueno, el tratado se abrió a la firma en Ottawa, Canadá, en diciembre de 1997, y ya han firmado 122 países; desde entonces, esa cifra ha aumentado a 139, lo que significa que aún falta que suscriban ese tratado internacional unos 50 países. Pero, entre esos 139 países, se encuentran muchos de los antiguos productores y los principales utilizadores de minas antipersonal y no nos consta que los Estados Partes sigan usándolas.

Nos hemos fijado un ambicioso plazo de cuatro años para que los países destruyan sus reservas de minas antipersonal. Se calcula que hay 250 millones de minas antipersonal almacenadas en 105 países. Son muchas minas que destruir, y muchas están en países que no han firmado el tratado (China tiene 110 millones, Rusia entre 60 y 70 millones y los Estados Unidos 12 millones). Sin embargo, las minas de los países signatarios ya están siendo destruidas.

Fuente: entrevista personal, octubre de 2000

ONG fundadoras, 1992

Handicap International
Human Rights Watch
Medico International
Mines Advisory Group
Physicians for Human Rights
Vietnam Veterans of America Foundation

El Comité Directivo se ha ampliado para incluir a:

Campaña Afgana para la Prohibición de las Minas Terrestres
Association for Aid and Relief
Campaña Camboyana para la Prohibición de las Minas Terrestres
Campaña Colombiana contra Minas
Iniciativa Alemana para la Prohibición de las Minas Terrestres
Handicap International
Human Rights Watch
Coalición Keniana contra las Minas Terrestres
Landmine Survivors Network
Federación Luterana Mundial
Mines Action Canada
Norwegian People's Aid
Campaña Sudafricana para la Prohibición de las Minas Terrestres

Fuente: Campaña Internacional para la Prohibición de las Minas Terrestres (miembros en 2001)



Exploración 2D: Centrarse en las minas antipersonal

Fecha límite: Septiembre 2000

Éxito inmediato del tratado mundial que prohíbe las minas terrestres

Un tratado mundial que prohíbe el empleo de minas terrestres ha tenido un éxito considerable en su primer año y medio de existencia, pero todavía quedan grandes problemas pendientes (...) según un informe divulgado hoy por una organización que lucha contra las minas. (...)

Ha elaborado este informe la Campaña Internacional para la Prohibición de las Minas Terrestres, que recibió el Premio Nobel de la Paz por su labor en 1997. El informe se presentará la próxima semana en Ginebra, en una reunión a la que asistirán los países que han ratificado el tratado contra las minas terrestres.

En sus 1.121 páginas, se explica que el comercio de estas armas se ha paralizado casi por completo y que, ni este año ni el pasado, se han registrado envíos de minas terrestres.

Desde la entrada en vigor del tratado, el 1 de marzo pasado, se han destruido 10 millones de minas terrestres antipersonal que estaban almacenadas, alcanzándose una cifra de 22 millones hasta la fecha, según el informe. También se calcula que quedan más de 250 millones de minas almacenadas en 105 países. (...)

En el estudio se afirma que los cálculos sobre el número de muertos y heridos son "fragmentarios e incompletos", pero que han disminuido sustancialmente en Afganistán, Bosnia, Camboya y Mozambique.

Con todo, se han producido nuevas víctimas de minas terrestres en 71 países, más de la mitad de ellos en situación de paz (...).

Desde la entrada en vigor del tratado, es probable que 11 Gobiernos y 30 grupos rebeldes hayan usado esas armas en 20 conflictos, según el informe.

— Reproducido con la autorización de Associated Press



Página de actualidad

Objetivo: animar a los alumnos a relacionar todo lo que han aprendido acerca del DIH con noticias de los medios informativos sobre situaciones relacionadas con guerras.

1. Busquen alguna noticia en los medios informativos que guarde, de algún modo, relación con el DIH.
2. Rodeen con un círculo o subrayen de tres a cinco palabras relacionadas con el DIH. (Por ejemplo, civiles, minas terrestres, refugiados, niños soldados, etc.).
3. Relacionen cada una de esas palabras con lo que ha aprendido y debatido en el programa de *Exploreemos el derecho humanitario*.
4. ¿Por qué corre peligro la dignidad humana en el artículo presentado?
 - ¿La dignidad de quién corre peligro?
 - ¿Qué norma, si hay alguna, se aplica a la presente situación?



Métodos de evaluación

▲ Evaluación continua:

Exploremos el derecho humanitario ofrece a los profesores la oportunidad diaria de averiguar lo que están aprendiendo sus alumnos y las ideas equivocadas que puedan formarse. Los métodos de enseñanza activa, como los debates en clase, el trabajo en grupos pequeños, la "lluvia de ideas" (brainstorming) y la representación de papeles brindan tales oportunidades.

Reserve cinco minutos al final de la clase para que los alumnos escriban una o dos frases en respuesta a las preguntas: "¿Qué he aprendido hoy?" y "¿Qué preguntas tengo?". Lea las respuestas y utilícelas para mejorar los conocimientos de los alumnos y aclarar ideas erróneas antes de pasar a la siguiente sesión.

▲ Carpeta de trabajo de los alumnos:

A lo largo de este módulo, los alumnos han de efectuar entrevistas, tomar posición sobre alguna cuestión y defenderla con ejemplos, ilustrar conceptos con poemas, piezas de teatro o creaciones artísticas, o escribir un trabajo de investigación en el que se aborde algún tema específico en profundidad.

Lleve una carpeta o archivo para cada alumno con los trabajos escritos, creaciones artísticas, entrevistas y recortes de prensa que haya aportado a la clase. Repase periódicamente con cada alumno el trabajo realizado para supervisar sus progresos en la comprensión del derecho internacional humanitario.

Exponga los trabajos de los alumnos en la pared.

▲ Preguntas para concluir el módulo:

Cuando hayan terminado el Módulo 2, sería conveniente dedicar la última sesión a realizar una evaluación escrita de lo aprendido por los alumnos. Podría proponer un tema para desarrollar (20-30 minutos) y dos o tres preguntas de respuesta breve (10 minutos cada una).

1. Temas para desarrollar (escoja uno):

- ¿Qué es el DIH y porqué se ha desarrollado?
- ¿Qué relación existe entre el DIH y el derecho de los derechos humanos? (¿Qué analogías y diferencias hay entre ambos?)

2. Preguntas de respuesta breve (escoja dos):

- Cite tres modos en que el DIH protege a las personas civiles.
- Cite cuatro consecuencias para los niños que se vuelven combatientes.
- Explique por qué habría que prohibir las armas de efectos indiscriminados y cite dos ejemplos de tales armas.



Pueden prepararse otras preguntas pidiendo a los alumnos que formulen preguntas en pequeños grupos y que seleccionen después una de ellas como tema de desarrollo para toda la clase. También puede pedir que cada alumno proponga una pregunta y la conteste luego en la prueba escrita. La evaluación de los alumnos se efectuará tanto por la calidad de la pregunta como de la respuesta dada. Puede asimismo seleccionarse una cita de un artículo de prensa, uno de los recuadros del material didáctico o cualquier otra fuente. Pida a los alumnos que expongan la idea principal y si están o no de acuerdo con ella.

Criterios de evaluación:

La respuesta de un alumno es buena si:

- ▲ emplea conceptos tales como: testigo, combatiente, dilema o reacción en cadena, y otros términos del material didáctico,
- ▲ cita ejemplos concretos que apoyan sus razonamientos,
- ▲ incluye ejemplos de diversas fuentes, como noticias de prensa, entrevistas, debates en clase u otros textos leídos por el alumno fuera de clase.

Todas las técnicas que se indican son meras sugerencias para ayudarle a evaluar el trabajo realizado por los alumnos en el marco de Exploremos el derecho humanitario, pero es usted libre de adaptarlas a sus necesidades.



2A. Limitación de los estragos

- ▲ Proyecto "Avalon": documentos de derecho, historia y diplomacia
<http://www.yale.edu/lawweb/avalon/avalon.htm>
 Disponible en Inglés. Incluye documentos de la Conferencia Internacional de Paz, celebrada en La Haya en 1899, y del Tribunal de Nuremberg.
- ▲ Base de datos del Comité Internacional de la Cruz Roja sobre tratados y protocolos
<http://www.cicr.org/spa/dih>
 Recopilación de los principales documentos de DIH, entre otros los Convenios de Ginebra, el Código de Lieber y las listas de Estados que han firmado esos tratados y protocolos. Disponible en español, francés e inglés.
- ▲ Instrumentos internacionales de derechos humanos (Naciones Unidas)
<http://www.unhchr.ch/html/intlinst.htm>
 Comprende la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado y convenios relacionados con el DIH, los prisioneros de guerra y los refugiados.
 Disponible en español, francés e inglés.

El DIH en la prensa

En cuanto a las siguientes fuentes, proponemos que se efectúe una búsqueda utilizando el término "crímenes de guerra", en lugar de, o en combinación con, los términos "derecho internacional humanitario" y "derecho humanitario".

- ▲ Biblioteca de Amnistía Internacional – índice temático
<http://www.amnistiainternacional/publica/tematico.html>
 La sección de "crímenes contra la humanidad" contiene información actualizada sobre el DIH.
- ▲ Yahoo "full coverage"
http://dailynews.yahoo.com/full_coverage/
 Disponible en inglés
 Yahoo! incluye informes de la agencia de noticias Reuters y enlaces con agencias de prensa zonales y nacionales especialmente útiles.
- ▲ Directorio de Yahoo de noticias y medios informativos por países
http://dir.yahoo.com/News_and_Media/By_Region/Countries/
 Disponible en inglés
- ▲ Directorio de Yahoo de noticias y medios informativos por zonas
http://dir.yahoo.com/News_and_Media/By_Region/Regions/
- ▲ Diarios en línea
<http://www.newspapers.com/>
 Disponible en inglés. Índices de diarios por países en línea.

2C. Niños combatientes

- ▲ Comité Internacional de la Cruz Roja, base de datos sobre tratados y protocolos de DIH
<http://www.cicr.org/spa/dih>
- ▲ Instrumentos internacionales de derechos humanos (Naciones Unidas)
<http://www.unhchr.ch/html/intlinst.htm>
 Dos amplias colecciones de los más importantes tratados y protocolos de DIH y de los derechos humanos, incluyendo aquellos referentes a los niños soldados. Disponible en inglés, francés y en español



- ▲ Coalición para poner fin a la utilización de niños combatientes
<http://www.child-soldiers.org/>
Información disponible en español
- ▲ Biblioteca de Amnistía Internacional – índice temático
<http://web.amnesty.org/library/es/index>
La sección de niños y jóvenes contiene información actualizada sobre los niños combatientes
- ▲ Human Rights Watch: niños combatientes
<http://www.hrw.org/hrw/campaigns/crp/index.htm>
Disponible en inglés
Buena fuente de información actualizada sobre el tema

<http://www.hrw.org/spanish/ninos.html>
Disponible en español
- ▲ Save the Children - documentación sobre los niños combatientes
<http://www.savethechildren.org/emergencias/war.asp>
<http://www.savethechildren.org/emergencias/child-soldiers.asp>
Disponible en inglés y en árabe
- ▲ Representante especial del Secretario General para los niños y los conflictos armados: niños combatientes (Naciones Unidas)
<http://www.un.org/special-rep/children-armed-conflict/soldiers.htm>
Información disponible en español

http://www.un.org/special-rep/children-armed-conflict/pdf/OP_Spanish.pdf
Información disponible en español

2D. Centrarse en las minas antipersonal

- ▲ Comité Internacional de la Cruz Roja
<http://www.cicr.org/spa/minas>
- ▲ Campaña internacional para la prohibición de las minas terrestres
<http://www.icbl.org/>
Disponible en: inglés, alemán, italiano, japonés, portugués, ruso y en español
- ▲ Supervisor de las minas terrestres
<http://www.icbl.org/lm/>
Disponible en: inglés, francés y en español

<http://www.icbl.org/es/lm.html>
Disponible en español
- ▲ El Servicio de acción contra las Minas de las Naciones Unidas
<http://www.mineaction.org/index.cfm?lang=sp>
- ▲ Campaña para la prohibición de las minas terrestres (Human Rights Watch)
<http://www.hrw.org/campaigns/mines/1999/index.htm>
Disponible en inglés
Buena fuente de información actualizada sobre el tema

Módulo 3

El derecho en acción

(seis sesiones)



CICR

www.cicr.org

Módulo 3

El derecho en acción

(seis sesiones)

¿Qué normas se violan con más frecuencia y por qué?

¿Con qué dilemas se ven confrontados los combatientes?

¿Quién tiene la responsabilidad de velar por el respeto del derecho humanitario?

EXPLORACIONES:

- 3A. Identificación de las violaciones (una sesión)
- 3B. La perspectiva de los combatientes (dos sesiones)
- 3C. ¿Quién es responsable? (una sesión)
- Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai? (dos sesiones)

CONCEPTOS:

Violación del derecho
Distinción entre civiles y combatientes
Reacción en cadena

En todos los módulos:

Dignidad humana
Obstáculos a un comportamiento humanitario
Dilemas
Consecuencias
Perspectivas múltiples

HABILIDADES PRACTICAS:

Ver con perspectiva
Participar en "lluvia de ideas"
Trabajar en grupo
Analizar dilemas
Determinar las consecuencias

© Comité Internacional de la Cruz Roja

Ginebra, 2001; versión en español actualizada en 2004

Está permitido reproducir, traducir o resumir la presente obra con fines educativos, no comerciales. Sin embargo, tal utilización o adaptación debe contar con la aprobación por escrito del CICR e incluir los logotipos de éste y del Education Development Center Inc. (que el CICR puede proporcionar a pedido). Las autoridades educativas oficiales y las Sociedades Nacionales de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja pueden añadir el propio logotipo.

Exploración 3A: Identificación de las violaciones

En el Módulo 2, los alumnos han aprendido las normas básicas del derecho internacional humanitario (DIH); examinaron la necesidad de establecer normas y las consecuencias que entraña su violación para las víctimas. En el Módulo 3 se estudiarán las razones por las que se violan las normas valiéndose de los testimonios sobre la guerra de personas muy diferentes. Los alumnos se servirán del concepto de reacción en cadena para reconocer cómo una violación conduce a otra. Por último, el grupo buscará y evaluará métodos para limitar las violaciones.

Objetivos:

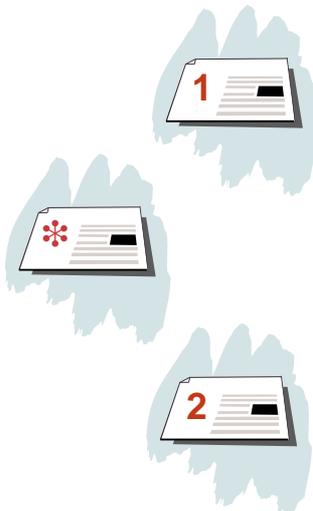
- ▲ Saber identificar algunas violaciones del DIH.
- ▲ Ser capaz de reconocer ejemplos de cómo una violación lleva a otra y de aplicar la noción de consecuencias que provoca una "reacción en cadena".

Recursos didácticos:

- ▲ Testimonios de la guerra - 2
- ▲ Hoja de trabajo: ¿Qué norma se violó?
- ▲ ¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?

Duración aproximada:

Una sesión de 45-60 minutos



1. ¿Qué norma se violó y por qué?

(Por parejas) (20 minutos)

Asigne a cada pareja de alumnos tres o cuatro declaraciones de "Testimonios de la guerra – 2". Los alumnos dispondrán asimismo de "¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?", del Módulo 2.

Las parejas pueden usar la hoja de trabajo para describir las violaciones que encuentren y anotar la norma o normas básicas que consideran se han violado.

[Por ejemplo, la acción de la declaración 11 viola las normas 3.4, 3.11 y 4.1]

Pida a los alumnos que examinen las declaraciones y determinen las razones aducidas para justificar la violación de una norma particular.

Examinen los puntos comunes de las razones expuestas, agrupando las que son parecidas..

[Algunas categorías posibles son: por seguridad, por la ventaja militar, porque el otro bando lo ha hecho, por venganza, por desesperación u otras emociones, por falta de recursos, por desconocimiento del derecho, etc.]

2. Reacción en cadena (15 minutos)

Pida a los alumnos que busquen declaraciones que evidencien una relación de causalidad entre dos violaciones, es decir, que una de ellas sea consecuencia de la otra.

Exploración 3A: Identificación de las violaciones

[Por ejemplo, cuando un bando coloca efectivos armados en el tejado de un hospital y el otro ataca, como consecuencia, el hospital; o cuando un bando mata a un prisionero y el otro se venga matando también a prisioneros; o cuando el trato cruel dado a un prisionero induce al detenedor a matarlo después, o a que otros detenedores sigan su ejemplo.]

Tras examinar varios ejemplos, fije un tiempo de debate para que las parejas de alumnos deliberen cómo las violaciones que han advertido pueden conducir a otras violaciones. Pueden utilizar la última parte de la hoja de trabajo para anotar sus ideas.

Solicite a las parejas que expongan las cadenas de consecuencias de violaciones que han encontrado para confirmar el hecho de que una violación puede dar lugar a otras. [Véase también la actividad complementaria "Cadenas de consecuencias"].

3. ¿Podemos limitar las futuras violaciones?

(10 minutos)

Pida al grupo que elija un tipo de violación para trabajar en equipo y que busque luego formas de limitar esa violación.

Cuando se haya elaborado una lista, solicite a los alumnos que evalúen las propuestas.

- ▲ ¿Qué consecuencias podría tener cada propuesta? ¿Qué consecuencias tendrían, a su vez, esas consecuencias?
- ▲ ¿Creen ustedes que la mayoría de los países aceptaría esas propuestas? ¿Por qué? ¿Cómo se supervisarían?

[Por ejemplo: dar órdenes, impartir formación, imponer un castigo, etc.]

Actividad final

Resumen: los alumnos han examinado varias violaciones frecuentes, algunas de las razones por las que se producen y cómo una violación puede inducir a otra. Cuando una violación ocasiona otra, la segunda suele ser más grave que la primera: se produce una escalada de violaciones.

Debate:

- ¿Se les ocurren ejemplos de las noticias que evidencien una escalada de violaciones?

Cuando era un joven oficial, habiendo culminado recién la Academia militar, estaba caminando por una calle. Era un día festivo. Eramos cinco soldados mirando alrededor para comprobar si todo estaba en orden. Y entonces, en cuestión de minutos, fuimos rodeados por quizás cuatro o cinco mil personas que comenzaron a arrojarnos piedras.

Estaban todos furiosos porque alguien había resultado herido en un campo de refugiados. Fue realmente un peligro de vida porque estaban todos muy excitados y tuve que pensar cómo sacar a mis soldados de allí. Solamente tenía mi arma y balas reales y tenía que sacar a mis soldados de allí, así que disparé, disparé a las piernas, y disparé diez, doce veces, para escapar de allí y lo conseguí.

– Un oficial en una zona ocupada

¿Por qué atacan los soldados a civiles sabiendo que no debe hacerse? Probablemente les dijeron o les prometieron algo importante. Les incitaron a hacer daño. Así que no lo pensaron mucho. Lo que no entiendo es qué pasa con su conciencia humanitaria.

– Una víctima de violaciones del DIH

IDEAS CLAVE

- ◆ Las normas de DIH están específicamente concebidas para las situaciones de conflicto armado.
- ◆ Las violaciones dan a menudo lugar a una reacción en cadena de otras violaciones.
- ◆ Se aducen diversas razones para explicar las violaciones cometidas, como son la venganza, el que los combates se libran en zonas habitadas, la creencia de que los civiles ayudaban al enemigo, órdenes ilegales de los jefes, etc.

Exploración 3A: Identificación de las violaciones

Actividades complementarias

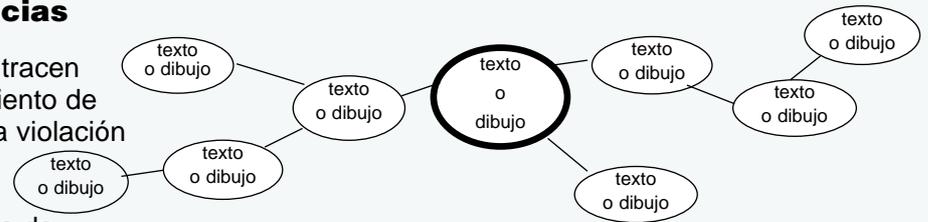


Comentario conjunto

Escriban un comentario conjunto sobre la violación escogida por el grupo en el punto 3 ("¿Podemos limitar futuras violaciones?") y las propuestas que hicieron para limitar esas violaciones en el futuro. O también pueden ilustrar la violación mediante dibujos o hacer carteles para promover las propuestas. Contribuyan a la labor Exploremos el derecho humanitario en la página Web www.cicr.org.

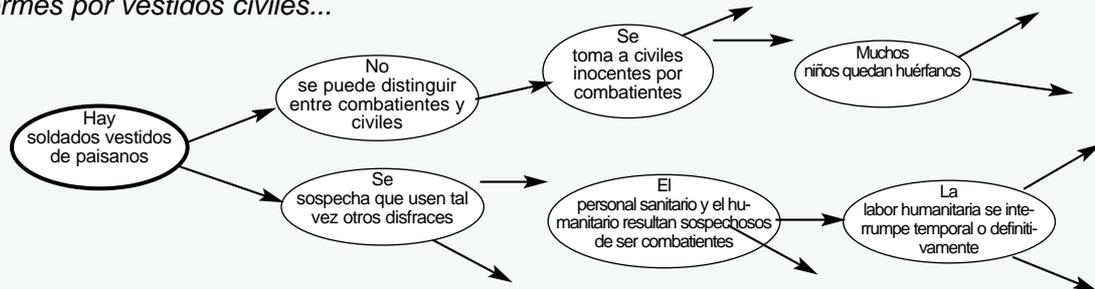
Cadena de consecuencias

Seleccionen una violación y tracen un diagrama de encadenamiento de consecuencias a las que esa violación puede dar lugar. Algunas de las consecuencias pueden dar lugar a cadenas múltiples de consecuencias, pudiendo llegar así a un conjunto de cadenas entrelazadas.



Ejemplo de "Testimonios de la guerra – 2":

En muchas ocasiones los soldados cambiaron sus uniformes por vestidos civiles...



Debate

Organizar un debate sobre la siguiente afirmación:

Más vale tener una norma justa frecuentemente violada que no tener ninguna.

Formen dos equipos de debate y un equipo de jueces. Los equipos deben consultar sus notas y cualquier material útil. Cada equipo de debate debe preparar lo siguiente:

- ▲ una presentación de cinco minutos;
- ▲ los argumentos que serán probablemente invocados por el otro equipo para defender la posición contraria;
- ▲ su respuesta a esos argumentos.

Los elementos a tener en consideración pueden incluir: la consecuencia de la violación frecuente de las normas, ejemplos de normas que no pertenecen al DIH y que se violan y son no obstante consideradas importantes, la historia de la aceptación de la norma en el tiempo, el valor de la norma como referencia o ideal y las opciones que existan más allá de la norma legal.

Mientras se realiza este trabajo, el equipo de jueces debe establecer los criterios para juzgar el debate.

Exploración 3A: Identificación de las violaciones

Actividades complementarias



Realicen el debate (20 minutos)

Concluyan el debate con la evaluación y el resumen de los jueces.

Después, deliberen sobre:

- ▲ ¿Piensan ustedes que este debate es aplicable al derecho internacional humanitario?
- ▲ ¿Conocen otros ejemplos de leyes que son apreciadas, a pesar de que se violen con frecuencia? [Pueden tomarse ejemplos de tradiciones religiosas o costumbres sociales]

O BIEN

Deliberen sobre los argumentos a favor y en contra de la siguiente afirmación realizada por un profesor en Nigeria.

Puesto que existe una ley que prohíbe al ejército matar a civiles, debería existir otra que prohibiese a los civiles ayudar al ejército.

Cuando preparen sus opiniones, consideren:

- ▲ las consecuencias de su posición;
- ▲ cómo debe definirse lo que constituye "ayuda" a los soldados.

El derecho levanta diques contra una marea ascendente. Y la marea nunca dura mucho. Presiona, amenaza, abre brechas a la primera oportunidad. A veces, se lleva el dique por delante. Y allí está nuestro derecho, violado e ineficaz. Ese es su destino. Si alguien piensa que el único derecho verdadero es el que se respeta plenamente, vive en otro planeta.

– D. de Bechillon



Exploración 3A: Identificación de las violaciones

Testimonios de la guerra – 2

Algunas personas que han vivido guerras recientes describen las violaciones del DIH sufridas, presenciadas u oídas

1. Hay muchas situaciones en las que los soldados cambian el uniforme por ropa de paisano. ¿Cómo saber quién es realmente un civil? Si atacas una ciudad, tienes que disparar contra todo lo que se mueva.

– un soldado

2. Acabamos atacando a familias enteras. Lo que nos empujó a hacerlo es que ellos hacían lo mismo con nuestra gente, mataban incluso a bebés de tres meses.

– un ex combatiente

3. Si me entero de que el otro bando está matando a prisioneros que son de los nuestros y capturo a uno de los suyos, pagaré por ello.

– un jefe de operaciones

4. Dado que los civiles cocinan y llevan comida a los soldados para que puedan combatir, están involucrándose en la batalla. Sin esos alimentos, los soldados no tendrían fuerzas para luchar contra nosotros. Todos son soldados, lleven uniforme o no. Los civiles que preparan comida para los soldados participan en las hostilidades, aunque no lleven armas. Así que los soldados tienen derecho a matarlos.

– un jefe de operaciones

5. Los soldados pensaban que era mejor matar a los prisioneros de guerra. Son una carga excesiva, porque debes llevarlos adonde vayas. Eres responsable de ellos, así que matándolos te quitas de encima esa responsabilidad.

– un agente de una organización no gubernamental [ONG]

6. Otro problema es la falta de planificación, porque si capturas a un prisionero no sabes qué hacer con él. Por eso los soldados mataban a los prisioneros. Estábamos en una guerra de guerrillas.

– un antiguo detenido

7. Las fuerzas federales no podían capturar a pueblos enteros; por consiguiente, impidieron la llegada de ayuda humanitaria. Con esa estrategia se provoca hambruna e inanición, lo cual está mal.

– un ex combatiente

8. Durante la guerra, el comandante definió así el código moral: "Nunca destruyas las cosechas". Pero, después, la situación cambió. En los combates, destruir la economía se convirtió en la táctica principal. Se ordenó a los soldados que, si no podían conseguir grandes objetivos, tenían que atacar los bienes de la población. El método para aniquilar al enemigo fue destruirlo todo, reducir todo a cenizas.

– un ex combatiente

9. Creo que las fuerzas armadas atacaban a los civiles porque no eran conscientes de lo que ello suponía para éstos. Los soldados alegaban siempre que los civiles también eran guerrilleros o que colaboraban, a veces, con la guerrilla. Otras veces pensaban que una familia podía haber dado alimentos a los guerrilleros o se había unido a ellos, así que mataban a todos sus miembros por colaborar con el enemigo.

– una mujer con un familiar "desaparecido"



Exploración 3A: Identificación de las violaciones

Testimonios de la guerra – 2

10. Atacar lugares religiosos forma parte de la guerra. Los combatientes piensan que el enemigo se esconde en esos lugares sagrados. Pero créame, una iglesia deja de ser una iglesia si alberga a soldados.

– un soldado

11. Se mataba por venganza. Primero, los soldados capturaron y mataron a un guerrillero herido que estaba siendo trasladado por la Cruz Roja. Así que los guerrilleros capturaron y mataron a un soldado por venganza. Lo hicieron para que la Cruz Roja no siguiera trasladando soldados heridos de ningún bando. Si un bando lo hacía, el otro también.

– un ex combatiente

12. El ejército no debería utilizar a los civiles como escudo humano. Pero en esta guerra lo ha hecho con bastante frecuencia. Por ejemplo, colocaron una ametralladora en el tejado de la iglesia o de un gran edificio donde vivían civiles. Nadie respetó las normas que debían haberse respetado. Como nos sentíamos amenazados, disparábamos contra esos edificios.

– un ex detenido

13. Algunas muchachas fueron violadas y ahora tienen niños sin padre. Eso es un delito que nunca se resolverá.

– un ciudadano

14. Nos dieron instrucciones de que, cuando nos desplazásemos de un lugar a otro, teníamos que envenenar el agua. Es parte de la guerra; sobrevive el mejor. Te dicen que esa gente es enemiga, que si te capturan te matarán. Pero la mayoría de ellos están atrapados, tal vez son sólo personas inocentes que van de un lugar a otro. No tienen esperanza, ni alimentos, así que está mal envenenarlas.

– un ex combatiente

15. Opino que los prisioneros son hostigados por personas que no tienen la conciencia tranquila. Cuando mi cuñado cayó prisionero de guerra, no dieron a los prisioneros el trato debido. Ahora tienen miedo de que, algún día, los prisioneros revelen lo que saben. Por eso han matado a muchos. Simplemente para ocultar sus fechorías.

– una viuda

16. La destrucción de lugares religiosos o históricos forma parte de la guerra. Porque en la guerra no te importa nada, quieres destruir todo lo que se interponga en tu camino a fin de ganarla.

– un antiguo profesor y director de un campamento para refugiados

17. Privar a la población civil de agua y alimentos es una buena estrategia de guerra. Si la dejas sin comida y sin agua, la debilitas. ¡No hay derecho, no hay derecho!

– un combatiente capturado

18. Supón que hay allí una ametralladora que debes destruir. Pero el enemigo coloca a civiles en el tejado para impedir que lo hagas. Por supuesto que atacas un objetivo militar. Y habrá civiles que mueran.

– un periodista

19. Una razón por la que los soldados matan a civiles es que, cuando las tropas sufren muchas bajas, obligan a civiles a que cavén tumbas. Luego los matan porque están furiosos y porque son del bando de quienes mataron a sus compañeros. Los soldados que actúan así son los más desfavorecidos e ignorantes, los que no han recibido formación sobre la guerra.

– un jefe de operaciones

Fuente: adaptación de una encuesta realizada por el CICR en el marco de su campaña Testimonios sobre la guerra.



¿Qué norma se violó?

<p>Describa el acto ilegal realizado.</p> <p>Ejemplo: N° 1 Los combatientes se hicieron pasar por civiles, los soldados mataron a todo lo que se movía, aunque se tratara de civiles.</p> <p>Declaración N°</p> <p>Declaración N°</p> <p>Declaración N°</p>			<p>Normas violadas</p> <p>1.4 y 2</p>
<p>Anote un acto ilegal.</p> <p>No. 1 — Los combatientes se hicieron pasar por civiles.</p>	<p>Normas violadas</p> <p>1.4</p>	<p>Cite una violación subsiguiente que se produjo (o pudo producirse)</p> <p>Los soldados enemigos dispararon contra todo lo que se movía. El otro bando podía, por represalia, bombardear a los civiles.</p>	<p>Normas violadas</p> <p>2, 1.1, 1.2</p>

Exploración 3A: Identificación de las violaciones



¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?

1 Los ataques deben limitarse a los combatientes y a los objetivos militares.

- 1.1 No puede atacarse a personas civiles.
- 1.2 No serán objeto de ataque los bienes de carácter civil (casas, hospitales, escuelas, lugares de culto, monumentos culturales o históricos, etc.).
- 1.3 Se prohíbe el uso de personas civiles como escudo humano.
- 1.4 Se prohíbe a los combatientes hacerse pasar por civiles.
- 1.5 Se prohíbe hacer padecer hambre a la población civil como método de combate.
- 1.6 Se prohíbe atacar objetos que sean indispensables para la supervivencia de la población civil (víveres, zonas agrícolas, instalaciones de agua potable, etc.).
- 1.7 Se prohíbe atacar presas, diques o centrales nucleares cuando tales ataques puedan ocasionar pérdidas importantes entre la población civil.

2 Están prohibidos los ataques y las armas que puedan alcanzar indiscriminadamente a personas o bienes civiles y militares y que causen daños o sufrimientos excesivos.

- 2.1 Está prohibido el empleo de determinadas armas: armas químicas y biológicas, armas láser que causan ceguera, armas cuyo efecto principal sea lesionar mediante fragmentos que no puedan localizarse por rayos X en el cuerpo humano, venenos, minas terrestres antipersonal, etc.
- 2.2 Está prohibido ordenar que no haya supervivientes o amenazar con ello.

3 Los civiles, los combatientes heridos y los prisioneros deben ser protegidos y tratados con humanidad.

- 3.1 No se someterá a nadie a tortura física o mental ni a castigos corporales o a tratos crueles o degradantes.
- 3.2 Se prohíbe la violencia sexual.
- 3.3 Las partes en conflicto deben recoger a los enemigos heridos y enfermos y asistir a los que estén en su poder.
- 3.4 Se prohíbe matar o herir a los enemigos que se rindan o que estén fuera de combate.
- 3.5 Los prisioneros tienen derecho a ser respetados y deben ser tratados con humanidad.
- 3.6 Se prohíbe la toma de rehenes.
- 3.7 Se prohíben los desplazamientos forzados de población civil y la "limpieza étnica".
- 3.8 Las personas en poder del enemigo tienen derecho a intercambiar noticias con sus familiares y a recibir asistencia humanitaria (víveres, asistencia médica, ayuda psicológica, etc.).
- 3.9 Debe brindarse especial protección a los grupos vulnerables, como las mujeres embarazadas y las madres lactantes, los niños no acompañados, los ancianos, etc.
- 3.10 Las normas del DIH estipulan que está prohibido reclutar y enrolar en los grupos armados a menores de 15 años, así como hacerlos participar activamente en las hostilidades.
- 3.11 Todas las personas tienen derecho a un juicio justo (tribunal imparcial, debido proceso legal, etc.). Se prohíben los castigos colectivos.

Exploración 3A: Identificación de las violaciones



¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?

4 El personal sanitario militar y civil, así como las unidades sanitarias (establecimientos, hospitales, dispensarios, ambulancias, medios de transporte sanitario, etc.) deben ser respetados y protegidos y recibir toda la ayuda disponible para el desempeño de su labor.

- 4.1 El emblema de la cruz roja y de la media luna roja simboliza la protección del personal y los establecimientos sanitarios. Se prohíben los ataques contra personas u objetos que ostenten ese emblema. Se prohíbe el uso indebido del emblema.
- 4.2 No pueden usarse las unidades ni los transportes sanitarios para realizar actos perjudiciales para el enemigo.
- 4.3 Cuando se atienda a los heridos y los enfermos, el orden de prioridad se establecerá únicamente en función de criterios médicos.

Definiciones

daño colateral – daño o pérdida que se produce incidentalmente durante un ataque a pesar de todas las precauciones necesarias para evitar causar pérdidas y daños a personas o a bienes civiles o, en cualquier caso, reducirlos lo más posible.

fuera de combate – describe a los combatientes que han sido capturados o heridos, que están enfermos o son náufragos y que, por lo tanto, no están en condiciones de combatir.

civil – toda persona que no sea un combatiente. (En caso de duda sobre si una persona es civil o no, se la considerará como civil.)

Si una persona civil participa directamente en las hostilidades, se la considerará como combatiente y perderá su protección.

bien de carácter civil – todos los bienes que no sean objetivos militares.

Si un bien de carácter civil se utiliza para apoyar una acción militar, se convertirá en un objetivo militar y perderá su protección.

combatiente – toda persona que participa directamente en las hostilidades o que es miembro de las fuerzas armadas.

objetivos militares – combatientes y bienes que, por su naturaleza, ubicación, finalidad o utilización, contribuyen eficazmente a la acción militar y cuya destrucción ofrece una ventaja militar definida.

Exploración 3B: La perspectiva de los combatientes

En la exploración 3A, los alumnos examinaron e intercambiaron ideas sobre las razones por las que se infringe a veces el derecho internacional humanitario. Ahora analizarán dilemas basados en experiencias reales de combatientes en situaciones típicas de las guerras modernas. Esos combatientes, en su vida cotidiana en medio de la guerra, frecuentemente deben tomar decisiones que entrañan un conflicto entre las normas de la guerra y su propia seguridad o la seguridad de los soldados que están bajo su responsabilidad.

Muchos dilemas se plantean cuando la distinción entre combatientes y civiles no está clara. A veces son los combatientes los que propician esa confusión intencionadamente por motivos de seguridad o de ventaja militar; otras, es el resultado de la propia naturaleza de la guerra moderna. En esta exploración didáctica, se presenta un amplio abanico de dilemas, pero también se pretende mostrar que éstos son muchas veces fruto de la confusión entre combatientes y civiles, de ahí la importancia que tiene mantener esa distinción para que el DIH sea eficaz.

Objetivos:

- ▲ Ser capaz de reconocer los dilemas que se plantean a veces cuando hay que aplicar el DIH en situaciones de combate.
- ▲ Saber comprender los problemas que supone cumplir el DIH cuando la diferencia entre civiles y combatientes no está clara.

Recursos didácticos:

- ▲ Marcos hipotéticos
 - ¿Y ahora qué hago?
 - ¿Dejo que siga?
 - 700 prisioneros y casi nada que comer
 - ¿Y si estuviera diciendo la verdad?*
 - ¿Qué hacemos con el jeep?*
 - ¿Abro fuego contra el pueblo?*
- ▲ Hoja de trabajo sobre los dilemas
- ▲ ¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?



Para los profesores:

- ▲ Epílogos de algunos dilemas

Preparación:

Seleccione dos o más dilemas (según como tenga previsto emplear el tiempo de clase). Incluya uno o más de los dilemas marcados con un asterisco (*), ya que en ellos se abordan las ambigüedades a la hora de distinguir entre civiles y combatientes.

Guía metodológica – Relea el material didáctico sobre las consecuencias en las Notas para el profesor 4: "Sobre el empleo de dilemas".

Duración:

Dos sesiones de 45-60 minutos



1. Examinen los dilemas con que se ven confrontados los combatientes (Grupos pequeños) (20-25 minutos)

Asigne un dilema a cada grupo. Cuando analicen la decisión que debe tomarse, han de considerar:

Exploración 3B: La perspectiva de los combatientes

- ▲ las diversas acciones posibles,
- ▲ las posibles consecuencias de cada acción,
- ▲ los objetivos humanitarios y las exigencias del DIH,
- ▲ las diversas personas afectadas y sus puntos de vista,
- ▲ el modo en que las emociones y las actitudes pueden influir en las consecuencias,
- ▲ otras circunstancias que repercutan en la elección (por ejemplo, la escasez de tiempo, los peligros que acechan y el grado relativo de autoridad o de influencia de las personas implicadas).



Al cabo de 10-15 minutos, pida a los grupos que tomen una decisión y que la anoten e indiquen los motivos por los que la han tomado.

2. Informes sobre las decisiones concernientes a los dilemas (20-30 minutos)

En sus informes, los grupos deben:

- ▲ exponer la **situación** que les planteó un dilema al intentar respetar el DIH,
- ▲ señalar todas las **normas** del DIH que se aplican a esa situación,
- ▲ indicar la **decisión** que han tomado,
- ▲ explicar los **motivos** de su elección.

NOTA: En los "Epílogos de algunos dilemas", que figuran al final de esta exploración, se expone lo que realmente sucedió en dos de las situaciones. Pueden leerse estos relatos a los alumnos después de que hayan redactado los informes sobre esos dilemas.

3. La distinción entre civiles y combatientes (10 minutos)

Presente el artículo 48 del Protocolo adicional I a los Convenios de Ginebra (recuadro de la derecha).

Ayude a los alumnos a comprender esta disposición jurídica pidiéndoles que den ejemplos de:

- ▲ qué personas deben ser consideradas civiles en un conflicto armado,
- ▲ qué bienes deben ser considerados civiles y qué bienes pueden considerarse objetivos militares.

Utilice ejemplos como los siguientes para ilustrar cómo los casos ambiguos plantean dilemas a los soldados, que están obligados a respetar el DIH:

- ▲ una mujer que da albergue y comida a los soldados,
- ▲ una fábrica de acero,
- ▲ una universidad en la que algunos estudiantes reciben instrucción militar.

Actividad final (10 minutos)

- ¿Cuáles son las consecuencias de no distinguir a los civiles?
- ¿Qué otras consecuencias pueden derivarse de ese hecho?

Artículo 48

A fin de garantizar el respeto y la protección de la población civil y de los bienes de carácter civil, las partes en conflicto harán distinción en todo momento entre población civil y combatientes, y entre bienes de carácter civil y objetivos militares y, en consecuencia, dirigirán sus operaciones únicamente contra objetivos militares.

— Protocolo adicional I a los Convenios de Ginebra, 1977

Artículo 50

En caso de duda acerca de la condición de una persona, se la considerará como civil.

— Protocolo adicional I a los Convenios de Ginebra, 1977

Exploración 3B: La perspectiva de los combatientes

Aprendimos a no confiar en nadie, ni siquiera en los niños. Había que aplastar todos los botes de cerveza o refresco porque si no, los guerrilleros se los compraban a los niños del pueblo y los usaban para fabricar granadas de mano. Sobrevivimos por ser desconfiados.

– Recuerdos de un soldado

Un día vienen todos corriendo hacia ti y te abrazan y, al otro, un niño te lanza una granada. ¿Qué debes hacer? ¿Qué puedes pensar? No lo sé.

– Recuerdos de un soldado

➤ ¿Qué otros factores hacen difícil un comportamiento humanitario en los conflictos armados?

➤ ¿Cuáles son algunas de las razones por las que se trata a civiles como combatientes enemigos?

[Por ejemplo, cuando ayudan al enemigo, cuando los soldados no saben quién es un combatiente y quién no, o cuando están en un lugar donde hay tropas enemigas]

➤ ¿Cómo pueden los combatientes influir en el trato que recibe su propia población civil en los conflictos armados?

Haga ver a los alumnos las responsabilidades de ambos bandos en un conflicto:

⤴ No se debe atacar a los civiles.

⤴ Los combatientes no deben poner en peligro a los civiles vistiéndose como ellos.

⤴ Hay que asistir a los prisioneros y a los heridos.

IDEAS CLAVE

- ◆ Respetar las normas del derecho humanitario en situaciones de conflicto armado plantea a veces dilemas.
- ◆ Muchos dilemas se deben a la dificultad de distinguir entre combatientes y civiles.
- ◆ A veces, algunos desdibujan la distinción intencionadamente, otras veces se diluye cuando los combates se libran en zonas habitadas.
- ◆ En caso de duda acerca de la condición de una persona, se la considerará como civil.

Exploración 3B: La perspectiva de los combatientes

Actividades complementarias



La historia de la participación de civiles en la guerra

En conexión con sus estudios de historia, examinen la percepción que se ha tenido de los civiles cada vez que se ha librado una guerra. ¿Cómo ha afectado la guerra de guerrillas a la población civil? ¿Cómo han afectado los cambios de la estrategia militar y los avances tecnológicos a su condición de civiles y a la distinción entre civiles y combatientes?

Representación de papeles

Preparen la escenificación didáctica de uno de los dilemas. Además del papel de la persona que toma la decisión, incluyan también los papeles de los personajes citados en "Otros puntos de vista" y el de cualquier otro que estimen oportuno. Por ejemplo, en un dilema que concierne a un grupo de soldados, los alumnos pueden representar los papeles de los diversos soldados, así como el de los oficiales a los que tendrá que rendir cuentas quien toma la decisión.



Epílogos de algunos dilemas

Epílogo del dilema "¿Y ahora que hago?"

Se trata de un teniente que decidió llamar al helicóptero médico de su ejército y esperar hasta que llegara para evacuar a un soldado enemigo herido a una unidad sanitaria. Más tarde escribió lo siguiente sobre su decisión:

Me dejé llevar por los sentimientos. Sabía que la táctica habitual de las unidades pequeñas como la nuestra era que atacásemos las embarcaciones, las registrásemos rápidamente en busca de material o información útil y nos ahuyentásemos a todo correr de la zona. Sin embargo, allí estaba, jugando a Florence Nightingale y poniendo así en peligro la vida de mis hombres.

Justo cuando el helicóptero se estaba aproximando, el prisionero murió.

¡Estaba muerto! Sentí como si me patearan el pecho. (...) Pensé desesperadamente (...): "¡No puedes morir ahora, después de que hemos esperado por ti! ¡No es justo!" (...) Lo dejamos allí para el primero que lo encontrase, sus camaradas o algún ave rapaz. Ya había oscurecido y no nos daba tiempo a enterrarlo.

Epílogo del dilema "¿Y si estuviera diciendo la verdad?"

Estas son las palabras de un teniente contando lo que hizo.

Me entraron escalofríos al pensar en lo que acababa de hacer. (...) De repente me sentí culpable. Pensé que estaba mal de la cabeza y que quería terminar con aquella situación lo antes posible. No quería mirar a los capturados, no quería pensar en ellos, quería perderlos de vista. En apenas unos segundos, pasé de la certeza absoluta de que eran todos culpables a un resquicio de duda y a la seguridad de que todos eran inocentes. (...) No sabía qué hacer ni cómo actuar. Estaba desorientado y cada vez más atemorizado. La única manera de poner fin al problema era librarme de él, así que decidí dejar que los capturados se fueran.

Dos semanas más tarde, una de sus patrullas cayó en una emboscada. Uno de sus hombres murió y dos resultaron heridos. Los dos guerrilleros que los atacaron murieron también. El teniente recuerda cómo se sintió cuando uno de sus hombres regresó y le contó que uno de los guerrilleros muertos era "la hermana del pescador", que todavía llevaba el fusil en la mano y que la cartuchera estaba casi vacía.

Su mirada me acusaba claramente de haber soltado a una asesina sin preocuparme, porque me interesaban más unas normas lejanas y la suerte de mujeres prisioneras que la seguridad de mis propios amigos y compañeros. Sabía que pensaban que había demostrado una despreocupación irresponsable por nuestra seguridad al haber dejado en libertad a aquellos tres capturados.

Pero entonces pasó por mi mente un pensamiento que todavía me asalta en mis sueños: ¿Era aquella mujer ya enemiga nuestra antes de que la capturásemos o sólo después?

Fuente: Adaptación de *Once a Warrior King: Memories of an Officer in Vietnam*, de David Donovan, McGraw Hill, Nueva York, 1985.

Exploración 3B: La perspectiva de los combatientes



¿Y ahora qué hago?

Un teniente está al frente de una pequeña patrulla a la que se ha ordenado capturar a los hombres e incautarse de material de un convoy enemigo fuera de combate, compuesto por cuatro pequeños botes. Su grupo avanza y ve un par de embarcaciones naufragadas, es tiroteado y responde a medida que avanza. Varios hombres salen de su escondite a orillas del canal y se acercan con las manos en alto. Reúne a ese grupo de prisioneros, pero no sabe adónde han ido los otros dos botes enemigos.

Luego, uno de sus hombres saca a un soldado enemigo del canal. Un trozo de metralla le ha abierto el abdomen. Yace en el suelo gimiendo con los ojos cerrados. Se le salen los intestinos. De rodillas junto al hombre, el teniente piensa "¡Oh Dios!, ¿qué hago ahora?".

Podría llamar por radio a uno de sus helicópteros médicos para que viniese a recoger al herido, pero ¿es la zona lo suficientemente segura para su patrulla? ¿Se habrán ido los combatientes enemigos del lugar o estarán escondidos tras los árbo-

les esperando la primera oportunidad para atacar? El soldado enemigo está demasiado malherido para que la patrulla lo traslade a la base.

No podía abandonar al moribundo a su suerte, pero si esperábamos la llegada de un helicóptero de evacuación tendríamos problemas. No sabíamos cuántos hombres iban en las embarcaciones que habían escapado. Habíamos hecho siete prisioneros. Si otros habían huido, tal vez estuviesen escondidos en la arboleda, armados hasta los dientes. Si volvían a rescatar a sus amigos, nos encontraríamos en una posición vulnerable. Sólo éramos una quincena, con siete prisioneros para vigilar. Además, estaba anocheciendo. Únicamente teníamos armas personales y una reserva básica de municiones. No llevábamos víveres ni podíamos pedir apoyo aéreo en caso de emergencia.

Tomen una decisión como si fuesen el teniente.

Otros puntos de vista que pueden considerarse:

- ▲ Uno de los soldados de la patrulla
- ▲ El enemigo herido
- ▲ El superior del teniente
- ▲ El piloto del helicóptero
- ▲ Un soldado enemigo escondido

Fuente: Adaptación de *Once a Warrior King: Memories of an Officer in Vietnam*, de David Donovan, McGraw Hill, Nueva York, 1985.

Exploración 3B: La perspectiva de los combatientes



¿Dejo que siga?

*¡No podemos llevarlo prisionero si lo rajas!
 No lo vuelvas a hacer. Podemos decir que
 se arañó al sacarlo de la barca, pero ¡cálma-
 te y no vuelvas a cortarlo!*

El interrogador se detiene de mala gana, pero cuando el prisionero se niega de nuevo a dar información, agarra el cuchillo otra vez y lo aprieta coléricamente contra el otro costado.

El guerrillero casi lo mata. El teniente estaba sumergido en el agua hasta el pecho cuando sintió un fuerte golpe en sus piernas. Un soldado enemigo había salido de debajo del agua rojiza y le estaba atacando con un puñal. En ese instante vio dos cosas: la mirada salvaje del enemigo y el puñal que blandía.

Tras una lucha desesperada en el agua, el teniente asió la mano del enemigo y la sostuvo hasta que sus hombres lo rescataron y apresaron al guerrillero. El joven oficial se desmayó en la orilla.

Pero ahora se da cuenta de que varios de sus hombres están rodeando al guerrillero capturado. Están interrogándolo y amenazándolo con un cuchillo de combate. Como oficial responsable, el teniente va a ver lo que pasa. Cuando llega, el prisionero ya tiene un gran corte en el pecho. Un sargento está intentando detener al iracundo interrogador, al que grita:

**Tomen una decisión como
 si fuesen el teniente.**

Otros puntos de vista que pueden considerarse:

- ▲ El prisionero
- ▲ El interrogador
- ▲ El sargento
- ▲ Otros soldados de la sección del teniente
- ▲ Sus superiores jerárquicos en el cuartel



700 prisioneros y casi nada que comer

Por fin había terminado victoriosamente una batalla librada en el desierto, lejos de cualquier población o base de operaciones.

Uno de los soldados vencedores recuerda:

El hambre nos estaba desquiciando. Teníamos 700 prisioneros además de nuestros 500 hombres. No teníamos dinero (ni tampoco un mercado) y llevábamos dos días sin comer. Con nuestros camellos teníamos suficiente carne para seis semanas, pero era una dieta pobre y costosa, ya que, si los sacrificábamos, quedaríamos inmovilizados.

¿Qué deberían hacer?

Otros puntos de vista que pueden considerarse:

- ▲ Otros soldados vencedores
- ▲ Los prisioneros
- ▲ Un oficial vencedor



Fuente: T. E. Lawrence, *Revolt in the Desert*, George H. Doran Company, Nueva York, 1927.

Foto: CICR

Exploración 3B: La perspectiva de los combatientes



¿Y si estuviera diciendo la verdad?

Cuando acabó el tiroteo, rodeamos el búnker. Aún había gente dentro. Les gritamos que se rindieran. Un hombre y una mujer salieron con las manos en alto. Dentro del búnker encontramos los cadáveres de dos combatientes, con armas y documentación. Estábamos seguros de que el hombre y la mujer eran combatientes enemigos. Su grupo había disparado contra nosotros y dos de nuestros hombres habían resultado muertos. ¡Acabábamos de capturar a dos de ellos con las armas todavía calientes! Mis soldados querían matarlos como venganza. Como oficial encargado de la operación, me costó mucho tranquilizar a los muchachos y llevar a los "prisioneros" a salvo a nuestra base.

Más tarde, tuve que contener a mi sargento para que no se extralimitara durante los interrogatorios. "¿No has oído hablar de las normas de la guerra?", le grité. Me miró desafiante: "Sólo estaba intentando sacarle la verdad", me dijo, "Ahí están tumbados, sin decirnos lo que necesitamos".

Sabía que tenía razón. Necesitábamos que nos dieran información y cuando se marcharan del campo de prisioneros habríamos perdido la ocasión de obtenerla. Era preciso que nos dijeran lo que sabían. La moderación que me había caracterizado se desvaneció. Me llevé al hombre detrás de nuestro edificio. Seguía negándose a ha-

blar. Le grité: "O hablas o te mato". Disparé hacia los árboles y luego hice que lo escondieran. Llamé a la mujer, le puse el cañón de mi arma en la frente y le dije:

*Tu amigo ha mentido y lo he matado.
Si no me dices la verdad, te mataré a ti también.*

*¿Dónde están los demás guerrilleros?
¿Dónde guardan sus armas?*

Dijo que sólo estaban pescando y que se refugiaron en el búnker para protegerse del fuego de las ametralladoras. Las lágrimas corrían por su rostro mientras me miraba directamente a los ojos jurando que era inocente.

Habíamos capturado a esta mujer y a su amigo con las manos manchadas de sangre. Todo en ellos indicaba que eran culpables, ¡tenían que ser culpables! Pero, de repente, me asaltaron las dudas.

Tomen una decisión como si fuesen el teniente.

Otros puntos de vista que pueden considerarse:

- ▲ Uno de los "prisioneros"
- ▲ El sargento que los interroga
- ▲ Otros soldados presentes
- ▲ Un soldado a cuyo compañero lo mataron combatientes vestidos de civil
- ▲ Un fotógrafo del ejército
- ▲ El superior del teniente en el cuartel general
- ▲ Los jefes militares enemigos



¿Qué hacemos con el jeep?

Éramos ocho combatientes apiñados en un pequeño jeep Toyota, junto con el armamento que transportábamos a través de la frontera. Al acercamos a una aldea, un muchacho de 12 años vino corriendo a saludarnos. Nos contó que los aviones habían estado sobrevolando la aldea toda la mañana y bombardeando zonas cercanas.

Estacionamos el jeep debajo de unos árboles para que no se viera desde el aire. Vimos cuatro aviones pasar y bombardear una aldea a unos dos kilómetros de distancia. "Ahí está mi casa", dijo nuestro jefe. "Las fuerzas enemigas están intentando cortar el paso de la frontera y arrasándolo todo para asegurarse de que no queda resistencia. Algunos habitantes han huido a la montaña, pero muchos se han quedado en sus casas".

Los aviones de combate dieron media vuelta y se aproximaron a poca altitud. Esta vez, las bombas estallaron a unos 500 metros. Dos hombres salieron de la aldea y se acercaron a nosotros gritando:

Tienen que irse. Nuestros niños están aquí. Si los aviones ven su jeep, nos bombardearán. Sabrán quiénes son ustedes porque sólo la resistencia tiene jeeps.

Un compañero le respondió con ánimo conciliador.

Deberían llevarse a los niños; llévense los al campo. Ahora no podemos mover el jeep, los aviones nos verían. Hemos estacionado el jeep debajo de los árboles para esconderlo. Estamos luchando para ayudarles, para defenderles, para proteger su libertad.

Si nos obligan a marcharnos y nos matan, estarán ayudando al enemigo. Su obligación es cavar sótanos y refugios antiaéreos para mantener a las mujeres y los niños a salvo.

Tomen una decisión como si fuesen de la resistencia.

Otros puntos de vista que pueden considerarse:

- ▲ El jefe de la aldea
- ▲ Otro habitante (un joven, un niño, un padre)
- ▲ El jefe de la resistencia

Fuente: Adaptación de *Caught In The Crossfire*, de Jan Goodwin, E. P. Dutton, Nueva York, 1987.

Exploración 3B: La perspectiva de los combatientes



¿Disparo hacia las casas?

Una mañana muy temprano, nuestra columna de carros de combate y vehículos de transporte de personal avanzó por la carretera del extrarradio densamente poblado de la ciudad. Teníamos la cerca de alambrada de una base aérea a nuestra izquierda y un barrio estrecho y alargado a nuestra derecha. Nos detuvimos para analizar la situación. Mi compañero se asomó a la torreta del carro de combate y dijo: "Esto no me gusta nada". Nuestro radiotelefonista se volvió y me dijo que acababa de oír que la zona estaba infestada de guerrilleros.

Desde mi posición de artillero, tenía una vista bastante despejada. Efectivamente, podía ver, a través del polvo y la neblina de la mañana, siluetas tomando posiciones entre las casas, justo enfrente de nuestra sección. También veía claramente que estaban armadas.

Alguien gritó que abriéramos fuego.

Tomen una decisión como si fuesen el artillero del tanque.

Otros puntos de vista que pueden considerarse:

- ▲ Soldados enemigos entre las casas
- ▲ Habitantes del barrio
- ▲ Otros compañeros del artillero
- ▲ Sus superiores



Ficha de trabajo de dilemas

Problema:	
Acción:	
Pros:	Contras:

Acción:	
Pros:	Contras:

Acción:	
Pros:	Contras:

Decisión tomada y motivos:	

Exploración 3A: Identificación de las violaciones



¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?

1 Los ataques deben limitarse a los combatientes y a los objetivos militares.

- 1.1 No puede atacarse a personas civiles.
- 1.2 No serán objeto de ataque los bienes de carácter civil (casas, hospitales, escuelas, lugares de culto, monumentos culturales o históricos, etc.).
- 1.3 Se prohíbe el uso de personas civiles como escudo humano.
- 1.4 Se prohíbe a los combatientes hacerse pasar por civiles.
- 1.5 Se prohíbe hacer padecer hambre a la población civil como método de combate.
- 1.6 Se prohíbe atacar objetos que sean indispensables para la supervivencia de la población civil (víveres, zonas agrícolas, instalaciones de agua potable, etc.).
- 1.7 Se prohíbe atacar presas, diques o centrales nucleares cuando tales ataques puedan ocasionar pérdidas importantes entre la población civil.

2 Están prohibidos los ataques y las armas que puedan alcanzar indiscriminadamente a personas o bienes civiles y militares y que causen daños o sufrimientos excesivos.

- 2.1 Está prohibido el empleo de determinadas armas: armas químicas y biológicas, armas láser que causan ceguera, armas cuyo efecto principal sea lesionar mediante fragmentos que no puedan localizarse por rayos X en el cuerpo humano, venenos, minas terrestres antipersonal, etc.
- 2.2 Está prohibido ordenar que no haya supervivientes o amenazar con ello.

3 Los civiles, los combatientes heridos y los prisioneros deben ser protegidos y tratados con humanidad.

- 3.1 No se someterá a nadie a tortura física o mental ni a castigos corporales o a tratos crueles o degradantes.
- 3.2 Se prohíbe la violencia sexual.
- 3.3 Las partes en conflicto deben recoger a los enemigos heridos y enfermos y asistir a los que estén en su poder.
- 3.4 Se prohíbe matar o herir a los enemigos que se rindan o que estén fuera de combate.
- 3.5 Los prisioneros tienen derecho a ser respetados y deben ser tratados con humanidad.
- 3.6 Se prohíbe la toma de rehenes.
- 3.7 Se prohíben los desplazamientos forzados de población civil y la "limpieza étnica".
- 3.8 Las personas en poder del enemigo tienen derecho a intercambiar noticias con sus familiares y a recibir asistencia humanitaria (víveres, asistencia médica, ayuda psicológica, etc.).
- 3.9 Debe brindarse especial protección a los grupos vulnerables, como las mujeres embarazadas y las madres lactantes, los niños no acompañados, los ancianos, etc.
- 3.10 Las normas del DIH estipulan que está prohibido reclutar y enrolar en los grupos armados a menores de 15 años, así como hacerlos participar activamente en las hostilidades.
- 3.11 Todas las personas tienen derecho a un juicio justo (tribunal imparcial, debido proceso legal, etc.). Se prohíben los castigos colectivos.

Exploración 3A: Identificación de las violaciones



¿Cuáles son las normas básicas del derecho internacional humanitario?

4 El personal sanitario militar y civil, así como las unidades sanitarias (establecimientos, hospitales, dispensarios, ambulancias, medios de transporte sanitario, etc.) deben ser respetados y protegidos y recibir toda la ayuda disponible para el desempeño de su labor.

- 4.1 El emblema de la cruz roja y de la media luna roja simboliza la protección del personal y los establecimientos sanitarios. Se prohíben los ataques contra personas u objetos que ostenten ese emblema. Se prohíbe el uso indebido del emblema.
- 4.2 No pueden usarse las unidades ni los transportes sanitarios para realizar actos perjudiciales para el enemigo.
- 4.3 Cuando se atienda a los heridos y los enfermos, el orden de prioridad se establecerá únicamente en función de criterios médicos.

Definiciones

daño colateral – daño o pérdida que se produce incidentalmente durante un ataque a pesar de todas las precauciones necesarias para evitar causar pérdidas y daños a personas o a bienes civiles o, en cualquier caso, reducirlos lo más posible.

fuera de combate – describe a los combatientes que han sido capturados o heridos, que están enfermos o son náufragos y que, por lo tanto, no están en condiciones de combatir.

civil – toda persona que no sea un combatiente. (En caso de duda sobre si una persona es civil o no, se la considerará como civil.)

Si una persona civil participa directamente en las hostilidades, se la considerará como combatiente y perderá su protección.

bien de carácter civil – todos los bienes que no sean objetivos militares.

Si un bien de carácter civil se utiliza para apoyar una acción militar, se convertirá en un objetivo militar y perderá su protección.

combatiente – toda persona que participa directamente en las hostilidades o que es miembro de las fuerzas armadas.

objetivos militares – combatientes y bienes que, por su naturaleza, ubicación, finalidad o utilización, contribuyen eficazmente a la acción militar y cuya destrucción ofrece una ventaja militar definida.

Exploración 3C: ¿Quién es responsable?

En las exploraciones didácticas 3A y 3B, los alumnos analizaron los motivos por los que los combatientes violan el derecho internacional humanitario (DIH) y cómo una violación da lugar a otra. En la exploración didáctica 3C se aborda una cuestión que los alumnos comienzan a plantearse al principio del programa: ¿Quién tiene la responsabilidad de velar por el respeto del DIH? Para responder a esta pregunta, estudian las declaraciones de algunos jefes militares de tres continentes.

Objetivos:

- ▲ Comprender quién, entre los combatientes, tiene la responsabilidad de hacer respetar las normas.
- ▲ Observar cómo se cumple esa responsabilidad.

Recursos didácticos:

- ▲ Lectura: ¿Quién es responsable?

Duración:

Una sesión de 45-60 minutos

1. "Lluvia de ideas" (5 minutos)

Elaboren una lista de ideas en respuesta a la siguiente pregunta:

- ¿Qué necesitan los combatientes para respetar las normas?
[Por ejemplo: conocimiento de las normas, instrucción acerca de las normas, jefes que no dicten órdenes ilícitas y que den ejemplo, apoyo logístico para aplicarlas como, por ejemplo, un helicóptero médico para evacuar a un prisionero herido, la certeza de que se castigará a quienes las infrinjan, etc.]

Luego planeen la siguiente pregunta a cada una de las ideas de esa lista:

- ¿Quién es responsable de ello?



2. Responsabilidad de que se cumplan las normas

(Tres grupos) (20 minutos)

Analicen la lectura "¿Quién es responsable?" y asigne a cada grupo una de las siguientes tareas:

- ▲ Enumerar las responsabilidades de los oficiales.
- ▲ Enumerar las responsabilidades de los soldados.
- ▲ Enumerar las responsabilidades del Gobierno.

Vuelvan a reunirse para que los grupos presenten sus informes y deliberen sobre ellos. Repasen la lista del punto 1 a la luz de las enseñanzas extraídas de la lectura.

Comandante 1: El incumplimiento de los principios básicos del DIH perjudicaría a **nuestra causa** y tendría **graves consecuencias**.

Conceptos clave: los medios y los fines, la credibilidad de una causa, el propio interés, la opinión pública y la imagen.

Exploración 3C: ¿Quién es responsable?

Coronel 2: Hemos de tener en cuenta todos los aspectos humanitarios de la guerra cuando demos **órdenes de operaciones** de combate.

Conceptos clave: planificación militar, prisioneros, asistencia médica a los enemigos heridos y cumplimiento.

Coronel 3: Los mandos tienen la responsabilidad de **velar por el cumplimiento de las normas**. Ello requiere **formación y una disciplina férrea**.

Conceptos clave: aplicación, responsabilidad, formación y disciplina.

3. Paralelismos locales (10 minutos)

Intercambien ideas:

- ¿Sabes algunos ejemplos de cómo se pueden aplicar las ideas de esos jefes militares al comportamiento de la gente fuera del ejército? ¿Pueden citar algún ejemplo de un buen y un mal liderazgo?
- ¿Son aceptables los fines cuando los medios son inaceptables? ¿Por qué o por qué no? ¿Pueden perder crédito los objetivos de un jefe por lo que hacen sus subordinados?

4. ¿Qué sucede si un soldado recibe una orden contraria al DIH? (5 minutos)

Se trata de una pregunta compleja que se abordará en actividades posteriores. Sin embargo, los alumnos deben saber que esas órdenes son ilícitas y que los soldados tienen la obligación de no acatar las órdenes contrarias al DIH.

Actividad final (5 minutos)

Analicen las siguientes declaraciones de jefes contemporáneos.

El combate es el último recurso. Sin derecho humanitario, no hay luz en el túnel.

- ¿Qué quiere decir con "no hay luz en el túnel"? ¿Por qué es importante?

Si permites que tus enemigos pierdan con dignidad, no tendrán el sentimiento de que deben luchar hasta el último hombre. Es el sentido mismo de las normas.

- ¿Cómo contribuye al restablecimiento de la paz el dejar que tu enemigo pierda con dignidad? ¿Se aplica esta idea a las peleas y los conflictos cotidianos? En caso afirmativo, ¿cómo? En caso negativo, ¿por qué?

IDEAS CLAVE

- ◆ Para asegurar el respeto al derecho internacional humanitario el concurso de diversas responsabilidades es necesario. Si bien el derecho internacional humanitario puede ser violado por una sola persona, para que éste sea respetado hacen falta los esfuerzos combinados de los representantes gubernamentales, de los jefes militares y de los combatientes mismos.
- ◆ Promover el respeto al DIH es del más alto interés de un país.

Exploración 3C: ¿Quién es responsable?

Actividades complementarias



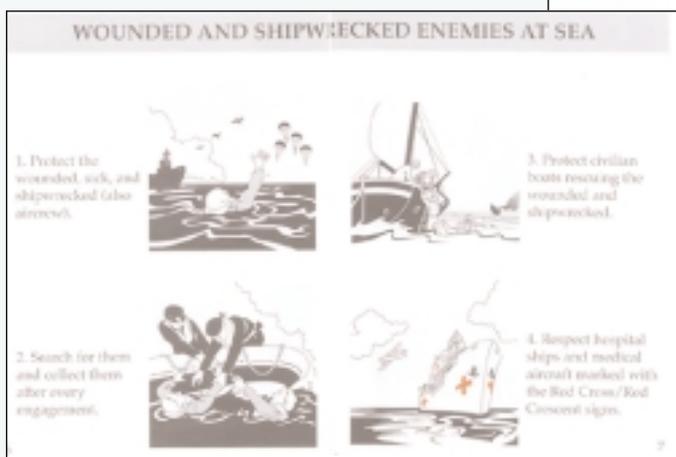
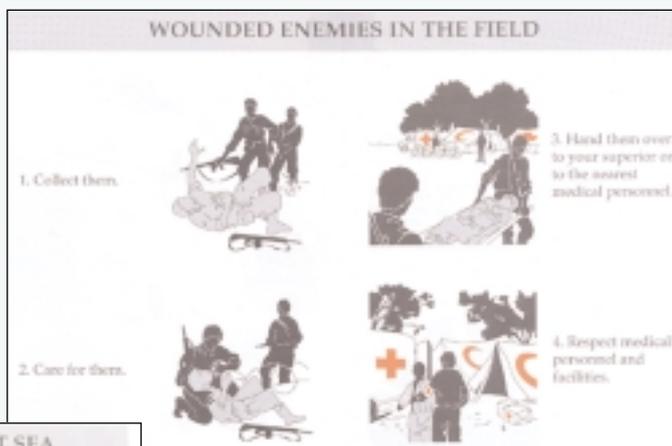
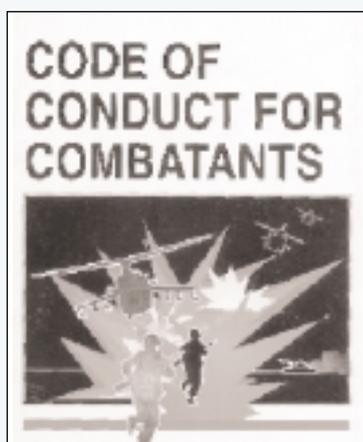
Ensayo

Revisen lo aprendido en los Módulos 2 y 3 y escriban un comentario o ensayo en respuesta a la siguiente pregunta:

- ¿Por qué los países y los ejércitos aceptan acatar las normas del DIH?

Manual para combatientes

Elaboren un pequeño manual "recordatorio", que los combatientes puedan llevar consigo. Utilicen dibujos sencillos para ilustrar algunas de las normas básicas del DIH que deben cumplir.



Ilustraciones de un pequeño folleto publicado para inculcar a los combatientes las normas de la guerra.



Exploremos el derecho humanitario

Exploración 3C: ¿Quién es responsable?

¿Quién es responsable?

La responsabilidad primaria de lo que sucede en un conflicto armado incumbe directamente a los combatientes y a sus jefes (políticos y militares), que son quienes hacen la guerra. Cuando una nación se convierte en Parte en los tratados de derecho internacional humanitario (DIH), acepta promulgar sus propias leyes para obligar a sus ciudadanos a aplicar y cumplir el DIH. Se obliga a capacitar e instruir a sus soldados acerca de las normas básicas del DIH y a respetar ese derecho cuando planifique y ejecute sus operaciones militares.

Examinen las opiniones de tres jefes militares contemporáneos de tres continentes distintos.

Comandante 1 (El Salvador)

Enseñábamos a nuestras tropas a respetar esos principios básicos y tomábamos severas medidas disciplinarias contra los que no lo hacían. Sabíamos que cualquier infracción perjudicaría a nuestra causa. Si yo, como comandante, cometía una falta de este tipo, las consecuencias serían evidentemente graves. Insistimos en que todas nuestras tropas debían cumplir las normas por difíciles que fueras las circunstancias.

- ¿Cómo puede perjudicar a la causa de una guerrilla el incumplimiento de una norma de DIH?
- ¿Pueden ser aceptables los fines cuando los medios son inaceptables? ¿Por qué o por qué no?
- ¿Pueden perder crédito los objetivos de un jefe por lo que permite hacer a sus subordinados?
- ¿Cómo contribuye esta opinión a evitar las violaciones del DIH?

Coronel 2 (Jordania)

Cuando entramos en una guerra, existe un documento con todas las órdenes de las operaciones. Y tenemos que incluir todos los aspectos relacionados con el derecho humanitario en nuestras órdenes. Ello comprende a los prisioneros de guerra, por ejemplo: adónde se les evacúa, cómo hay que tratarlos, qué objetos hay que retirarles, qué hay que hacer si alguno está herido, etc. Todo eso figura en nuestras órdenes de las operaciones.

- ¿Por qué es necesario que los jefes militares plasmen preocupaciones humanitarias en sus planes de operaciones militares?
- ¿Puede citar algún ejemplo de tipos de planes que deben incluirse?

Coronel 3 (Zimbabue)

En la guerra, la responsabilidad de velar por el cumplimiento de las normas recae en los jefes superiores. A ellos les incumbe hacer que se apliquen las normas al pie de la letra mediante una labor de formación y una estricta disciplina.

Es posible que los soldados rasos maten a civiles, porque ésto forma parte de la guerra, pero, si han recibido la debida formación, si tienen espíritu de cooperación y una buena disciplina, el control de sus jefes inmediatos impedirá que la situación degeneren en una matanza sin sentido. Si los superiores no comprenden las normas, no las aplican y no insisten en que los soldados las cumplan, lo único que constituye esa tropa es una horda agitada en el campo de batalla, una manada de bestias salvajes.

Los mejores jefes tienen los mejores soldados. No son los mejores soldados los que tienen los mejores jefes. Puedo darte los mejores soldados del mundo: si pones a un loco sanguinario al frente de ellos, en una semana tendrás una banda de brutos. Pero si pones a un jefe muy bueno al frente de soldados inútiles, empezarán a mejorar ese mismo día.

- ¿Por qué dice que se necesita formación y una estricta disciplina? (¿Qué tipo de formación? ¿Qué tipo de disciplina?)
- ¿Por qué es importante el comportamiento de los oficiales?

Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

El estudio de este caso es optativo y sirve para analizar un incidente histórico que constituyó una violación grave del derecho internacional humanitario (DIH). Al estudiar este famoso caso, los alumnos descubren lo que se hizo mal y lo que se hizo bien respecto de la aplicación de las normas del DIH. Examinan los factores que posiblemente contribuyeron a los hechos, los dilemas que afrontaron los soldados, los distintos modos en que reaccionaron y las consecuencias de sus actos.

Mientras que el concepto de aplicación del DIH se introduce en la exploración 3C, en el estudio de este caso se profundiza en esta noción mediante un material didáctico escogido para explorar las realidades que la dificultan: la instrucción que reciben los combatientes, la naturaleza del entorno bélico en la guerra moderna (la cuestión de quién es "sólo un civil") y las órdenes ilícitas. Con el estudio de este caso, se vinculan los problemas de la aplicación de las normas con los que plantea el hacerlas respetar y se vislumbran las dificultades que se presentan cuando un país intenta castigar a uno de sus propios militares.

Artículo 146

Las Altas Partes Contratantes se comprometen a tomar todas las oportunas medidas legislativas para determinar las adecuadas sanciones penales que se han de aplicar a las personas que hayan cometido, o dado orden de cometer, una cualquiera de las infracciones graves contra el presente Convenio definidas en el artículo siguiente.

Cada una de las Partes Contratantes tendrá la obligación de buscar a las personas acusadas de haber cometido, u ordenado cometer, una cualquiera de las infracciones graves, y deberá hacerlas comparecer ante los propios tribunales, sea cual fuere su nacionalidad.

– IV Convenio de Ginebra

Objetivos:

- ▲ Ser consciente de las diversas maneras de reaccionar de las personas corrientes cuando se ven confrontadas con violaciones graves del derecho humanitario.
- ▲ Entender algunos de los dilemas y dificultades que pueden entrañar aplicar y hacer respetar el DIH.

Recursos didácticos:

- ▲ Hoja informativa: El incidente de My Lai – antecedentes
- ▲ Tarjetas sobre los personajes
- ▲ Tarjeta de bolsillo del MACV y línea jerárquica inmediata
- ▲ Video y transcripción: ¿Qué hicimos en My Lai?
- ▲ Reseñas de "lo que sucedió"
- ▲ Hoja informativa: El incidente de My Lai – epílogo
- ▲ Extracto de una carta al Presidente
- ▲ Dilemas:
 - No hubo clemencia
 - ¿Qué debía haber hecho yo?
 - ¿De qué tendría que informar?

Duración:

Dos o tres sesiones de 45-60 minutos

Preparación:

Preparar Reseñas personales y de "lo que sucedió" para distribuir- las a cada alumno.

PRIMERA PARTE

1. Vietnam: composición de lugar (15 minutos)

Explique a los alumnos que deberán retroceder a 1968 y situarse en pleno apogeo de la guerra de Vietnam.

Presente la página 1 de "El incidente de My Lai – antecedentes".



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

Posibles preguntas:

- ¿Qué sabe usted de los soldados de la compañía Charlie a partir de estos antecedentes?
- ¿Qué cree usted que pensaban o sentían tras conocer los planes para el día siguiente? ¿Por qué?

Pida a los alumnos que imaginen que forman parte de la compañía Charlie la noche del 15 de marzo de 1968. Asigne los papeles distribuyendo las semblanzas o reseñas personales.

2. Cómo se prepararon los soldados (20-30 minutos)

Pida a los alumnos que escriban la respuesta a las dos preguntas de su tarjeta como entradas en un diario que podrían haber escrito la noche antes del ataque previsto para el 16 de marzo. Dé tiempo suficiente para que los alumnos puedan ponerse en el lugar del personaje asignado.

Deliberen sobre lo que los alumnos imaginan que los soldados pensaban aquella noche. Los alumnos pueden interpretar a los soldados conversando.

Presente la "tarjeta de bolsillo del MACV" que se distribuyó a todos los soldados estadounidenses en Vietnam. Comente el contenido y la finalidad de esa tarjeta.

- ¿Qué otra orientación pudieron recibir los soldados sobre cómo debían comportarse?

3. Cómo actuaron los soldados (40-60 minutos)

Lea "La mañana del 16 de marzo", página 2 de "El incidente de My Lai – antecedentes". Luego presente el video "Lo que hicimos en My Lai".

En el video se muestra lo acaecido en My Lai basándose en los recuerdos de ocho de los militares que intervinieron. Los alumnos conocerán lo que éstos pensaban de los civiles, los efectos de las órdenes y de la pérdida de control y las decisiones que tomaron los soldados. También sabrán cómo se instruyó a los soldados para el combate (con fotografías de soldados recibiendo instrucción unos 30 años después).

Después de ver el video, analice los hechos con los alumnos.

NOTA: En el video se presentan cinco temas, que se desarrollan en cinco partes, a medida que los participantes reflexionan sobre lo sucedido y su participación. Cada parte comienza con una fotografía fija de soldados que se ponen en marcha y un helicóptero que despega.

1. Instrucción (voz del sargento Hodges)
2. Nosotros, el enemigo y cómo determinar quién es el enemigo (Bernhardt, Widmer, Simpson)
3. Pérdida de control, confusión moral, significado de las órdenes (Bernhardt, Hodges y Widmer)
4. Decisiones tomadas por los soldados (Simpson, Widmer, Hodges, Stanley y Haeberle)
5. Testigos (Thompson, Colburn y Haeberle)



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?



Pocas personas tuvieron en aquellas circunstancias la presencia de ánimo y la fuerza de carácter para superar aquella situación. La mayoría no lo consiguieron, tampoco algunas que yo conocía.

Me asombré al descubrir que tomaron la decisión equivocada. Ahora tienen que vivir con ello, como yo, como todos.

— Ron Ridenhour
Veterano de Vietnam

Temas de debate:

- ▲ La magnitud de la tragedia para las víctimas
- ▲ El estado de ánimo de los soldados antes de la operación del 16 de marzo
- ▲ Factores que influyeron en el comportamiento de diversos soldados (por ejemplo, instrucción, percepción del enemigo y de las órdenes, experiencias anteriores, etc.)
- ▲ El papel del mando militar
- ▲ La responsabilidad de cada persona por sus acciones
- ▲ La cuestión de si los civiles son combatientes
- ▲ Relación del DIH y de las tarjetas de bolsillo que recibieron los soldados estadounidenses con la operación de My Lai (según se planeó y ejecutó)

Distribuya a los alumnos las reseñas de "lo que sucedió" correspondientes a los soldados cuyo papel se les ha asignado. Pídales que comparen las entradas que han escrito en el diario con lo que han aprendido gracias al vídeo y a las tarjetas recibidas.

Posibles preguntas:

- ¿Por qué esos soldados infligieron un daño tan atroz a esos civiles?
- ¿Por qué algunos soldados se negaron a participar?
- ¿Qué influencia hubiera podido tener un testigo?
- ¿Hay ocasiones en las que es importante obedecer las órdenes sin hacer preguntas?
- ¿Por qué es importante la obediencia en una guerra? ¿Deben cumplir los soldados órdenes ilícitas?
- ¿Dónde o cómo piensa usted que aprenden los soldados el concepto de acto ilícito?
[Por ejemplo, en los manuales, durante la instrucción, de otros soldados, observando sobre el terreno, etc.]
- ¿Cómo pueden evitarse tragedias como la del 16 de marzo en My Lai?

4. ¿Qué hacer ahora? (10-15 minutos)

Pida a los alumnos que escriban una segunda entrada en el diario, esta vez cerca de la noche del 16 de marzo. Desde el punto de vista del personaje que se les ha asignado, cada alumno debe escribir lo que había que hacer después de la matanza.

Analicen:

- ▲ Lo que han escrito los alumnos
- ▲ Lo que piensan que algunas personas hicieron realmente después de los hechos
- ▲ Lo que piensan que deberían hacer y por qué
(Desde los soldados raso hasta la cúpula de la jerarquía)

Exploren:

- ▲ Los efectos de la matanza sobre los combatientes a corto y a largo plazo
- ▲ Los efectos sobre el esfuerzo militar estadounidense a corto y a largo plazo
- ▲ La motivación en el ejército para que se enjuiciase a los infractores
- ▲ Los motivos por los que el Ejército querría ocultar el incidente

Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

SEGUNDA PARTE

1. Hacer respetar el derecho (20-30 minutos)

Deliberen sobre "El incidente de My Lai – epílogo: ¿Qué pasó en el Ejército?" (página 1).

Presente el siguiente extracto de la Directiva Militar n° 20 de los EE.UU. para debatirlo.

Incumbe a todo el personal militar que tenga conocimiento o haya recibido información de un incidente o un acto susceptible de constituir un crimen de guerra poner este incidente en conocimiento de su superior jerárquico a la mayor brevedad posible. El personal (...) hará todo lo posible, en el transcurso normal de su labor, por detectar la comisión de crímenes de guerra y comunicará los hechos básicos a su superior. Las personas que descubran crímenes de guerra tomarán todas las medidas razonables según las circunstancias para preservar las pruebas materiales, tomar nota de la identidad de los testigos presentes y registrar (mediante fotografías, bocetos o notas descriptivas) las circunstancias y el entorno.

– Informe Peers

Pida a los alumnos que hagan una lista de posibles razones para explicar por qué no se cumplieron las normas para hacer respetar el DIH.

Posibles preguntas:

- ¿Qué le dirían ustedes al coronel Henderson o al capitán Medina, al fotógrafo o cualquier otra persona que conociese este incidente?
- ¿A quién creen ustedes que debe acusarse y enjuiciarse? ¿Por qué crímenes? ¿Por qué?
- ¿Qué efectos pudieron tener los rumores de una matanza sobre otros soldados en Vietnam? ¿Qué podrían hacer al respecto?
- Una vez iniciado el encubrimiento, ¿qué piensan ustedes que podía hacer cada implicado para desvelarlos?

Cuestiones que podrían suscitarse:

- ▲ responsabilidad individual,
- ▲ responsabilidad del mando.

2. Respeto del derecho – ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal? (20-30 minutos)

Presente la "Cronología de los acontecimientos ulteriores", de la hoja informativa "El incidente de My Lai – epílogo" (página 2).

Encargue a la mitad del grupo que recopile ejemplos de lo que NO SE HIZO RESPETAR el DIH en My Lai, mientras la otra mitad busca ejemplos de lo que SE HIZO RESPETAR.



507. Jurisdicción universal
b) Personas acusadas de crímenes de guerra:
(...) Los oficiales responsables de las tropas de los Estados Unidos deben velar por que los crímenes de guerra cometidos por miembros de sus fuerzas contra personal enemigo se castiguen rápida y oportunamente.

508. Sanciones penales
La pena impuesta por violar el derecho de la guerra debe ser proporcional a la gravedad del delito. Podrá imponerse la pena capital por infracciones graves del derecho (...).

509. Eximente del cumplimiento de órdenes superiores
a) El hecho de que se haya violado el derecho de la guerra en cumplimiento de una orden de una autoridad superior, fuera ésta militar o civil, no impide calificar ese acto de crimen de guerra ni puede alegarse como eximente en el juicio del acusado, a menos que éste ignorase o no pueda esperarse razonablemente que supiera que el acto ordenado era ilícito (...).

– Manual de Campaña del Ejército de los EE.UU.



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

Obedezco a nuestros generales, cuando sus órdenes son rectas, pero si son abyectas no las obedeceré, Y aquí, como en Troya, seguiré mi libre albedrío para luchar contra mi enemigo con honor

— Palabras de Aquiles en *Ifigenia en Aulis*, de Eurípides

...podemos ver con qué facilidad una persona, sea cual fuere su nacionalidad, puede verse atrapada por la psicología de la brutalidad en una guerra. Esa brutalidad la genera a menudo el odio a otras personas, como ilustran claramente los actos de racismo.

El problema más fundamental que debemos afrontar ante cualquier crimen de guerra es el profundo temor a la muerte que sienten los soldados. Para superar ese miedo durante la guerra, las personas tienden a recurrir a la violencia que, a su vez, degrada sus principios éticos y se manifiesta con un brote de brutalidad.

— Yuki Tanaka, intelectual japonés

Examinen el papel desempeñado por:

- ▲ el personal del ejército, (incluidos Ridenhour, los periodistas, Thompson y sus hombres, así como los soldados de la Compañía Charlie)
- ▲ los oficiales (incluidos los fiscales militares y el general Peers)
- ▲ los medios informativos en los EE.UU.
- ▲ los políticos
- ▲ la opinión pública
- ▲ los miembros de los jurados de los consejos de guerra (oficiales del Ejército de los EE.UU. de grado equivalente al de los procesados)

Posibles preguntas:

- ¿Qué elección sobre el respeto del derecho hicieron los interesados? ¿Por qué?
- ¿Qué efectos tienen los diversos puntos de vista en la elección?

Pida a los alumnos que expongan sus respuestas.

Actividad final

Ya se ha visto la complejidad de la aplicación y el respeto del DIH, así como la importancia de ambos.

- ¿Qué piensan ustedes que podría hacerse para cometer menos errores en el futuro?

[Por ejemplo, dar a conocer mejor el derecho humanitario, recurrir a un tribunal internacional para juzgar a los presuntos culpables de crímenes de guerra, reconocer el mérito de los soldados que denuncien las violaciones con honores militares, etc.]

Elijan una persona a la que les gustaría escribir una carta sobre My Lai.

Decidan el propósito de su carta y redáctenla; asegúrense de dar argumentos que apoyen el propósito.

IDEAS CLAVE

- ◆ Los combatientes no están obligados a obedecer una orden ilegal.
- ◆ Las realidades de las situaciones de combate modernas pueden hacer muy difícil el respeto del DIH.
- ◆ Llevar a la justicia a sus propios infractores por violación al derecho internacional humanitario, puede ser delicado para un gobierno.

Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

Actividades complementarias



Escribir para persuadir

Lean la carta que escribió el fiscal del Ejército de los EE.UU. al presidente de su país. Comenten:

- ¿Cuál es el objetivo de esa carta?
- ¿Con qué argumentos respalda su opinión?

Dilemas relacionados con el respeto del DIH

Explore uno o más de los tres dilemas basados en los recuerdos de los oficiales en los que expresan sus dudas sobre qué hacer con los infractores del derecho.

- No hubo clemencia
- ¿Qué debía haber hecho yo?
- ¿De qué tendría que informar?

¿Quién es culpable? Intercambien ideas

Pida a los alumnos que debatan la siguiente afirmación.

Las personas que no hablan de crímenes de guerra que conocen son cómplices de esos crímenes.

Investigación

¿Consiguen los culpables evitar ser procesados en su propio país? El incidente de My Lai incumbe al Ejército de los Estados Unidos. Busquen ejemplos de casos en los que los EE.UU. u otro país hayan juzgado y castigado a ciudadanos propios por violaciones del DIH.

Psicología / Historia

Aplice a un incidente histórico el análisis de William Gault de los factores que conducen a atrocidades.

Percepciones y factores que conducen a atrocidades

1. El enemigo está por doquier.
(Soldados nerviosos que sienten un peligro inminente en torno de ellos)
2. El enemigo no es humano.
(Términos como "gooks" –para designar a los norvietnamitas y a los combatientes del Vietcong– reflejan esa tendencia a deshumanizar al enemigo)
3. No hay responsabilidad personal.
(Formar parte de una unidad y seguir las órdenes significa que la responsabilidad es compartida y no individual)
4. Existe presión para que se actúe.
(Las unidades de combate que no luchan se vuelven ansiosas, especialmente cuando las minas y los francotiradores producen bajas. Los soldados desesperados buscan venganza sin reflexionar)
5. Los violentos dominan.
(Las guerras crueles convienen a tales personas, ya que a menudo son admiradas por sus acciones y ganan ascendiente)
6. La potencia de fuego.
(El ligero M-16 dispara diez balas por segundo. Un soldado aterrado o furioso puede apuntar fácilmente en dirección del enemigo y desencadenar una oleada de destrucción incontrolada)

– Adaptación de William Gault, "Some Remarks on Slaughter", *American Journal of Psychiatry*, 4 de octubre de 1971, Vol. 128, Nº 4.



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

El incidente de My Lai – antecedentes: Preparativos del 15 de Marzo

La Compañía Charlie (Compañía C) llegó a Vietnam en diciembre del 1967. Fue destacada a la provincia de Quang Ngai, zona considerada por los militares estadounidenses como plaza fuerte del Vietcong. La Compañía C formaba parte de la Fuerza Operativa Barker, dirigida por el teniente coronel Frank Barker. Su misión era limpiar la zona de vietcong, que habían estado matando soldados estadounidenses con minas terrestres, trampas explosivas y disparos de francotiradores en un lugar conocido como "Pinkville". Los 120 hombres de la Compañía C procedían de todos los Estados de los EE.UU. y su promedio de edad era 20 años. Durante su instrucción militar habían recibido dos horas de clase sobre los derechos de los prisioneros y una tarjeta de bolsillo titulada "El enemigo en tu poder". Durante sus primeros tres meses en Vietnam, cuatro miembros de la Compañía C habían resultado muertos y 38 heridos.

El 14 de marzo, una trampa explosiva mató a un popular sargento, dejó ciego a otro soldado e hirió a varios más. La sed de venganza era sin duda muy grande la noche del 15 de marzo cuando, después del funeral, el capitán Medina, su jefe, les infundió ánimos y les dio instrucciones sobre

la misión del día siguiente. Iban a realizar un asalto en gran escala en "Pinkville", donde su misión consistía en luchar contra el poderoso 48º Batallón del Vietcong y destruir la aldea de My Lai.

Se ha hablado mucho desde entonces sobre cuáles fueron sus palabras exactas. Medina recuerda que su objetivo era "enardecerlos y prepararlos para ir allí; no di instrucciones sobre lo que había que hacer con las mujeres y los niños de la aldea". Algunos soldados afirman que eso fue todo lo que hizo. Otros están convencidos de que ordenó que matasen a toda la población.

Según el plan de ataque, los pelotones 1º y 2º debían proteger la zona de aterrizaje y, después, arrasar la aldea. El capitán Medina y el fotógrafo y corresponsal del Ejército llegarían con el 3er pelotón. Desde los helicópteros, volando en círculos, el teniente coronel Barker supervisaría la operación desde una altitud de 1.000 pies y el general Oran Hendersson lo haría desde 2.500.





Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

El incidente de My Lai – antecedentes: La mañana del 16 de Marzo

Al amanecer, varios helicópteros de asalto preparaban el aterrizaje atacando al Vietcong con fuego de artillería, de modo que, cuando aterrizaron los helicópteros con las tropas, cualquier vietcong que hubiera estado allí se habría marchado probablemente. Los soldados no encontraron oposición a su llegada.

Los hombres del 2° Pelotón vieron a varios vietnamitas huyendo y dispararon contra ellos. Los soldados se alinearon y avanzaron en dirección de la aldea. El 1er Pelotón entró en la aldea tenso y esperando un intenso fuego enemigo. Alguien señaló hacia un lugar diciendo que había visto a un "gook" (jerga con que se denominaba al enemigo). El sargento Mitchell dijo "dispare" y alguien lo hizo.

La matanza había comenzado. Un soldado abatió a un débil anciano, lo degolló y lo arrojó a un pozo. Una vez iniciada la carnicería, la escalada fue muy rápida. Algunos de los soldados reacios a matar a civiles desarmados, que no oponían resistencia, se sintieron menos cohibidos cuando vieron que sus compañeros lo hacían. En menos de cuatro horas, más de 500 civiles vietnamitas desarmados resultaron muertos y su aldea arrasada por completo.



Ronald S. Haeberle/TimePix



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

Reseñas personales

Michael Bernhardt

Bernhardt realizaba unas de las tareas más peligrosas en el ejército, era una "rata de túnel". Dado que el enemigo trasladaba gran cantidad de material por túneles subterráneos, las "ratas de túnel" debían efectuar búsquedas en túneles, que estaban plagados de trampas explosivas.

Aunque se había enrolado como voluntario, Bernhardt era "un joven de 24 años un poco rebelde que ya había tenido varios roces con sus superiores y que se vanagloriaba de haber transmitido sus quejas por escrito a su congresista, explicándole lo que se hacía mal en el Ejército de los EE.UU.". En enero y febrero, le preocupó el modo en que la Compañía Charlie trataba a sus prisioneros.

Bernhardt: *Cuando presencié actos que se hubieran calificado de atrocidades si los hubieran cometido otros, comencé a pensar que tal vez yo estaba equivocado (...) Quizás eran así las cosas realmente. Intenté no pensar de ese modo. Intenté conservar mis propios valores, pero no era fácil. Poco a poco me di cuenta de que ese grupo de hombres estaba perdiendo el control.*

- ¿Qué piensa usted que sucederá mañana?
- Imagine lo que hará Bernhardt frente a los aldeanos de My Lai.

Teniente William Calley

El teniente Calley, de 24 años, estaba al frente del 3er Pelotón de la Compañía Charlie. Los soldados que estaban bajo su mando lo describían como "un niño que juega a hacer a guerra". Su actitud hacia los vietnamitas la resumió un soldado que dijo que si los soldados de Calley "querían hacer algo que no estaba bien, no había problema con él".

Calley: *En cuanto te acercas a Pinkville te encuentras en un campo minado por los cuatro costados. Te disparan desde adelante y desde atrás: son los "civiles" de My Lai. Los ancianos, las mujeres y los niños que están en ese batallón, realmente: los irregulares. Y disparan, fabrican minas y las activan. Si los tienes como prisioneros de guerra, sacan la argolla de tus propias granadas. (...) Y caemos como moscas. Eso fue lo que le pasó a Alfa, le pasó a Bravo, y mañana le habría pasado a Charlie.*

Medina ha dicho que Pinkville es ahora el campo base del Vietcong. Ha dicho, si no recuerdo mal, que "no debe quedar nadie a nuestro paso". Alfa y Bravo la fastidieron porque dejaron al Vietcong detrás. Tuvieron muchas bajas y dejaron escapar la oportunidad, esa fue su perdición. Nuestra misión, según ha dicho Medina, es entrar rápidamente y neutralizar la aldea – matar a todos.

- ¿Qué piensa usted que sucederá mañana?
- Imagine lo que hará Calley frente a los aldeanos de My Lai.



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

Reseñas personales

Larry Colburn

Colburn abandonó los estudios a los 17 años para alistarse en el Ejército. Un año después, como tirador de un helicóptero de reconocimiento, formaba parte del 123° Batallón de Aviación. El 16 de marzo, su misión consistía en apoyar a las tropas de infantería cuando entraran en la aldea de My Lai.

- ¿Qué piensa usted que sucederá mañana?
- Imagine lo que hará Colburn frente a los aldeanos de My Lai.

Sargento Ron Haeberle

El sargento Haeberle era un fotógrafo del Ejército que formaba parte de un equipo de prensa, integrado por dos personas, destacado sobre el terreno para cubrir la operación para el diario del Ejército. Le habían encargado que narrase historias y tomase fotos sobre la guerra para enviarlas a los periódicos de los Estados Unidos. Llevaba un fusil y dos cámaras, la del Ejército y otra personal, que utilizaba para tomar fotografías extraoficiales para sí mismo.

- ¿Qué piensa usted que sucederá mañana?
- Imagine lo que hará Haeberle frente a los aldeanos de My Lai.

Coronel Oran Henderson

Con más de 25 años en el Ejército, el coronel Henderson aspiraba a convertirse en general. Cuando se produjo el incidente, acababan de ponerlo al frente del 11° Batallón y de otros tres batallones de infantería (3.500 hombres en total) pese a no haber participado jamás activamente en un combate. My Lai era su primera operación de combate. El general Koster, que lo había nombrado y era su superior directo, lo describió como "una persona valiente y, en mi opinión, un jefe bastante sólido. Aunque no estoy seguro de que fuera precisamente el subalterno más inteligente que había tenido en la labor de mando de las brigadas". El 16 de marzo, se mantendrá constantemente en contacto con la operación por radio desde la base.

- ¿Qué piensa usted que sucederá mañana?
- Imagine lo que hará si le informan de que sus soldados están matando a civiles inocentes.

Robert Maples

El soldado raso Maples tenía 19 años. Era ametralladora.

- ¿Qué piensa usted que sucederá mañana?
- Imagine lo que hará Maples frente a los aldeanos de My Lai.



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

Reseñas personales

Sargento Kenneth Hodges

El sargento Hodges estaba orgulloso de los soldados de la Compañía Charlie, a los que había ayudado a instruir antes de que fuesen a Vietnam. Como sargento, tendrá un pequeño grupo a sus órdenes durante la operación de My Lai.

Hodges: *La orden dada se interpretó como que había que matar a todas las personas que estuviesen en la aldea. Alguien preguntó si ello incluía a las mujeres y los niños y la orden fue "a todos", porque todos los que estaban en la aldea –mujeres, niños y ancianos– eran vietcong o simpatizantes del Vietcong. No eran simpatizantes del Ejército sudvietnamita ni de los estadounidenses. No estaban ayudándonos en el esfuerzo de guerra. Estaba claro que nadie debía salvarse en la aldea.*

- ¿Qué piensa usted que sucederá mañana?
- Imagine lo que hará Hodges frente a los aldeanos de My Lai.

Harry Stanley

Stanley era un proveedor de municiones y lanzador de granadas. Aprendió él solo vietnamita y consiguió hablar y comprender ese idioma mejor que los militares instruidos por el Ejército.

- ¿Qué piensa usted que sucederá mañana?
 - Imagine lo que hará Stanley frente a los aldeanos de My Lai.
-

Capitán Ernest Medina

Como oficial al frente de la Compañía Charlie, el capitán Medina, de 33 años, era popular entre sus soldados. Era un militar de carrera que se alistó en el Ejército a los 16 años mintiendo sobre su edad. La noche antes del ataque a My Lai, dio instrucciones a sus tropas.

Medina: *También les dije que (...) estábamos autorizados a destruir la aldea, que podían incendiar las casas, matar el ganado y destruir las cosechas, y que podían cegar los pozos que abastecían de agua potable.*

También les dije que era nuestra oportunidad para desquitarnos del 48º Batallón del Vietcong, que eran los que estaban (...) colocando minas y trampas explosivas en nuestra zona de operaciones y disparando contra nosotros (...), y ésta sería la ocasión de tomar la revancha y luchar contra ellos.

- ¿Qué piensa usted que sucederá mañana?
 - Imagine lo que hará Medina frente a los aldeanos de My Lai.
-



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

Reseñas personales

Varnado Simpson

El soldado raso Simpson tenían 19 años cuando fue a Vietnam.

Simpson: Yo era un tirador especialista de clase cuarta. Me entrenaron para matar, pero matar a alguien es muy diferente de entrenarse y apretar el gatillo.

Para nosotros no había civiles. Eran simpatizantes del Vietcong. No los considerabas civiles. Para nosotros eran vietcong. No tienes otra alternativa. Tienes que hacer algo. Si eran vietcong y escapaban, podrían dar media vuelta y matarte. Arriesgas tu vida cuando haces ese trabajo.

- ¿Qué piensa usted que sucederá mañana?
- Imagine lo que hará Simpson frente a los aldeanos de My Lai.

Hugh Thompson

Con 25 años, Thompson era un soldado de carrera al que le gustaba su trabajo como piloto de helicóptero. En 1965, se incorporó al Programa de Vuelos del Ejército como suboficial para participar en el guerra de Vietnam. Su helicóptero no formaba parte de la Compañía Charlie, sino de la unidad aérea encargada de sobrevolar la zona que se pensaba estaba infestada de soldados del average 48° Batallón del Vietcong. El plan era que los helicópteros de reconocimiento localizasen al enemigo atrayendo sus disparos, y cedieran luego el terreno a un gran helicóptero armado de misiles para que acabara con ellos.

- ¿Qué piensa usted que sucederá mañana?
- Imagine lo que hará Thompson frente a los aldeanos de My Lai.

Fred Widmer

La misión encomendada a Widmer el 16 de marzo era acompañar al capitán Medina durante toda la mañana como radiotelefonista. Antes del 16 de marzo, Widmer disfrutaba jugando con los niños vietnamitas de las aldeas aledañas.

Widmer: Cuando llegamos al país, recorriamos las aldeas situadas a lo largo de la carretera y jugábamos con los niños entre guardia y guardia. Siempre les dábamos algo, caramelos o palomitas de maíz. Nos hacíamos fotos con ellos, soldados y niños. Conocimos a mucha gente. Cuando empezamos a perder a miembros de la Compañía, era principalmente a causa de las trampas explosivas y de los francotiradores. Nunca libramos un verdadero combate en el que pudiéramos ver al enemigo y responder a sus disparos.

Cuando fuimos allí, lo hicimos con un propósito, y en el fondo de nosotros mismos pensábamos que estábamos haciendo lo correcto.

- ¿Qué piensa usted que sucederá mañana?
- Imagine lo que hará Widmer frente a los aldeanos de My Lai.



Exploremos el derecho humanitario

Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

Mando de Apoyo Militar en Vietnam (MACV)

Tarjeta de bolsillo del MACV

DISTRIBUCION – una a cada miembro de las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos en Vietnam (septiembre de 1967)

El enemigo en tu poder

Como miembro de las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos, debe acatar lo dispuesto en el Convenio de Ginebra de 1949 relativo a los prisioneros de guerra, al que se ha adherido nuestro país. Según ese Convenio:

Usted puede y debe:

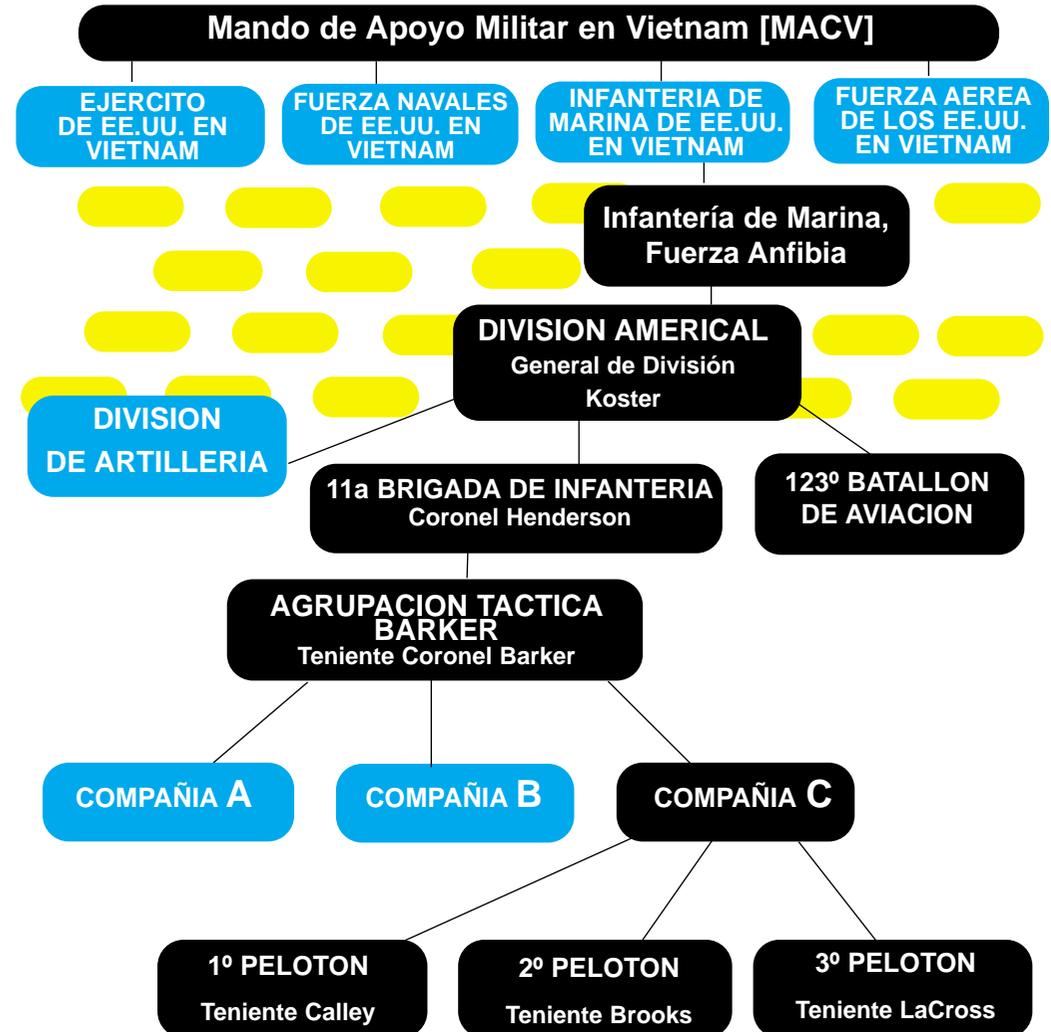
- ▲ Desarmar al prisionero
- ▲ Registrarlo minuciosamente de inmediato
- ▲ Pedirle que guarde silencio
- ▲ Separarlo de otros prisioneros
- ▲ Mantenerlo bajo estrecha vigilancia
- ▲ Trasladarlo al lugar designado por su superior

Usted no puede ni debe:

- ▲ Maltratar a su prisionero
- ▲ Humillarlo o degradarlo
- ▲ Retirarle objetos personales que no tengan un valor militar significativo
- ▲ Negarle la asistencia médica necesaria y disponible

HA DE DAR SIEMPRE UN TRATO HUMANO A LOS PRISIONEROS

Línea jerárquica inmediata en My Lai





Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

¿Qué hicimos en My Lai?

Narrador: El 15 de marzo se decidió atacar el poblado de My Lai, donde según el servicio de inteligencia, estaba el cuartel general de un batallón del Vietcong. La ofensiva principal debía llevarla a cabo la Compañía Charlie. Se preveía una sangrienta batalla. El ataque a My Lai comenzó a las 7 en punto de la mañana. Era sábado. Según los servicios de inteligencia, todos los civiles se habrían ido al mercado. Si quedaba alguien en la aldea, serían los vietcong. Pero se equivocaba.

Varnado Simpson, ex tirador – Compañía Charlie

Esto es mi vida; ésto mi pasado, mi presente, y mi futuro. Y lo conservo para acordarme de que ésto es lo que soy. Esto es lo que me hizo como soy.

Kenneth Hodges, ex sargento – Compañía Charlie

La transición de persona civil a soldado requiere un entrenamiento muy específico y riguroso. Los reclutas aprenden todo lo que es necesario para ser un buen soldado en los primeros días y semanas de instrucción básica.

Se les enseña a usar las armas, a usarlas para matar. Se les enseña la instrucción. A desfilar con armas. Y todos estos ejercicios y maniobras diversas se realizan cumpliendo órdenes.

Queríamos soldados muy motivados. El instructor los motivaba dándoles una orden para obtener una respuesta de ellos. Si él decía: "¿Cuál es el espíritu de la bayoneta?", ellos contestaban: "¡Matar, sargento, matar!". Así se motivaba a los soldados. Hablándoles así e inculcándoles este espíritu, les imbuía una predisposición.

Yo fui uno de los sargentos instructores de la Compañía Charlie y quedé muy satisfecho con el resultado. Se convirtieron en muy buenos soldados.



Fred Widmer, ex radiotelefonista – Compañía Charlie

Cuando llegamos al país, recorriamos las aldeas situadas a lo largo de la carretera y jugábamos con los niños cuando no hacíamos guardia. Siempre les dábamos algo, caramelos o palomitas de maíz. Nos hacíamos fotos con ellos, los soldados con los niños. Conocimos a mucha gente.

Michael Bernhardt, ex "rata de túnel" – Compañía Charlie

No había nadie más que nosotros. Estábamos solos en esa compañía y en ese lugar. Todos los hombres de la compañía éramos del mismo país, de la misma cultura, y nos habían lanzado a 10.000 millas de distancia. Nos sentíamos tan cerca porque no había nadie más a quien sentirse unido.

Fred Widmer

Cuando empezamos a tener bajas en la Compañía, fue más que nada por trampas explosivas y francotiradores. Nunca libramos un combate en el que pudieras ver quién te disparaba y responder al fuego, uno contra otro. El mayor problema eran las trampas explosivas.



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

¿Qué hicimos en My Lai?

Varnado Simpson

Había visto al enemigo, sí, pero ¿quién era el enemigo? Niños capaces de pegarte un tiro o de apuñalarte por la espalda en cuanto te volvieras. ¿Quién era el enemigo? No podía distinguirlo: los buenos y los malos, todos parecían iguales. Por eso era una guerra tan diferente. No era como cuando los alemanes aquí o los japoneses allí. Todos se parecen, los del norte y los del sur. ¿Cómo distinguirlos?



Michael Bernhardt

Cuando ví a soldados norteamericanos cometer actos que se hubieran calificado de atrocidades si los hubieran cometido otros, comencé a pensar que tal vez estaba yo equivocado, que tal vez había sido demasiado ingenuo toda mi vida y que quizás las cosas eran así en realidad. Intenté no pensar en ello y de aferrarme a mis propios valores, pero no era fácil. Poco a poco me di cuenta de que ese grupo de hombres estaba perdiendo el control.

Kenneth Hodges

La orden dada se interpretó como que había que matar a todo el mundo en el poblado. Alguien preguntó si ello incluía a las mujeres y los niños; y la orden fue "a todos", porque todos los que estaban en el poblado –mujeres, niños y ancianos– eran del Vietcong o simpatizantes del Vietcong. No simpatizaban con el Ejército sudvietnamita ni con los norteamericanos. No nos apoyaban; no nos ayudaban en nada en nuestro esfuerzo bélico.

Fred Widmer

Lo que yo entendí fue que íbamos a meternos en un infierno de combate y a patear algún trasero y, cuando hubiésemos terminado, no quedaría ni uno.



Varnado Simpson

Yo tenía 19 años cuando fui a Vietnam; era un tirador especialista de clase cuarta. Estaba entrenado para matar, pero matar a alguien es muy diferente que apretar el gatillo en la instrucción.

No sabía que iba a hacer algo así. Sabía que había mujeres y niños, pero decir que iba a matarlos..., no lo supe hasta que sucedió. No me imaginaba que iba a matar a nadie. No quería hacerlo. No me educaron para matar.

Una mujer salió corriendo de una hilera de árboles, pero llevaba alguna cosa. Yo no sabía si era un arma u otra cosa. Sabía que era una mujer, y no quería disparar contra una mujer, pero me ordenaron que disparara. Así que pensé que corría con un arma, y disparé. Cuando le di la vuelta, era un bebé. Le había disparado unas cuatro veces y las balas la atravesaron alcanzando también al bebé. Y, al darle la vuelta, vi que el bebé había perdido media cara. Me quedé anonadado. Me acordé del entrenamiento, de la programación para matar, y comencé a matar.

Aquel día, en My Lai, fui personalmente responsable de la muerte de entre 20 y 25 personas. No fui el único. Muchos hicieron lo mismo, así que sólo seguí su ejemplo. Perdí todo sentido de la orientación; olvidé nuestro propósito.



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

¿Qué hicimos en My Lai?

Empecé sencillamente a matar por todos los medios posibles. No sabía que era capaz de hacerlo, pero después de matar a aquel niño, perdí la razón. Una vez que empiezas, es muy fácil proseguir. Lo más difícil es matar a alguien, pero una vez que matas, es fácil seguir haciéndolo.

Esta es mi vida. Aunque no abra este álbum de recortes, la veo en mis pesadillas. Aunque no abra ese álbum, sigue ahí.

Fred Widmer

El recuerdo más perturbador –y que me persigue– es que vi un niño con el brazo arrancado de un disparo, medio colgando. Tenía una expresión desconcertada, como si se preguntase: "¿Qué he hecho? ¿Qué pasa?". Es difícil de describir, él no entiende nada. Le disparé y lo maté. Prefiero pensar que fue un acto de misericordia, que otro lo hubiera hecho de todos modos. Pero no estuvo bien.

Kenneth Hodges

Como soldado profesional, me habían enseñado a cumplir las órdenes y jamás se me hubiera ocurrido desobedecer o negarme a cumplir una orden de mis superiores.

Si uno de mis hombres se hubiese negado a disparar, no quiero ni imaginar las consecuencias. Es difícil decir ahora lo que hubiera hecho. Ese soldado habría tenido graves problemas. Podían haberlo sometido a consejo de guerra; lo podían haber matado en el acto por desobedecer una orden frente al enemigo, bajo el fuego enemigo. En aquel momento no nos dimos cuenta de que no había tal fuego enemigo.

Creo que aquellos soldados fueron capaces de cumplir la misión asignada, las órdenes que implicaban matar a niños y a mujeres, porque eran soldados. Habían sido entrenados para eso, habían aprendido que, cuando entras en un combate, eres tú o el enemigo. Todos aquellos aldeanos –mujeres, niños y ancianos– eran considerados enemigos.

Creo que cumplimos las órdenes de destruir el poblado, de matar a sus habitantes de manera ética. No pienso que violásemos ninguna norma moral.

Harry Stanley, ex soldado – Compañía Charlie

El teniente Calley ordenó a unos cuantos que disparasen contra esas personas, y yo fui uno de ellos. Me negué y me dijo que me llevaría ante un consejo de guerra cuando regresáramos al campamento base. Le dije lo que pensaba en ese momento: "Ordenarme que mate a gente inocente no es una orden; me parece una locura. Y no creo que tenga que obedecerla. Si quiere llevarme ante un consejo de guerra, hágalo. Eso si se libra usted del castigo".

Pensé que era horrible, que estaba sucediendo algo terrible, y lo estaban haciendo jóvenes norteamericanos. Me considero un valeroso joven norteamericano exactamente como los demás que estaban allí. Hablo de blancos y negros, de lo que hicieron blancos y negros. Me parecía simplemente algo horrible.

Todos veníamos del mismo lugar y sé que todos tenían más o menos los mismos valores que yo. Si no los aprendes en la escuela, puedes aprenderlos de cualquiera. Es así de simple. Pero, ¡hacer algo así! A mi me parece inmoral. Eso es lo que opino.



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

¿Qué hicimos en My Lai?

Ron Haeberle, ex fotógrafo del Ejército de los EE.UU.

Me encontré con un grupo de soldados norteamericanos que rodeaban a esa gente. Uno de ellos gritó: "Eh, ése tiene una cámara". Y todos se dispersaron un poquito. Me acerqué y vi que una chica estaba medio histérica y una mujer trataba de proteger a la pequeña. Una anciana estaba delante, rogando, suplicando, y otra mujer se abotonaba la blusa y sostenía un bebé.

Saqué la foto. Pensé que iban a interrogarlas, pero, cuando me alejé, oí disparos. Giré la cabeza y las vi caer. Seguí simplemente caminando.



Hugh Thompson, ex piloto de helicóptero de reconocimiento

A medida que transcurría la misión, comenzamos a ver muchos cadáveres. No tenía sentido; estaban matando e hiriendo a toda esa gente sin que recibiéramos fuego enemigo. No era lógico, había demasiadas víctimas. Y por el lugar donde estaban, no podía haber sido la artillería, porque había cadáveres en sitios adonde ésta no llegaba.

Lawrence Colburn, ex ametrallador de helicóptero

El suboficial Thompson estaba desesperado por sacar a aquellos civiles —y que él consideraba como civiles— del refugio y llevarlos a una zona segura. Había visto que lo que intentaba hacer para ayudarles no daba resultados. Estaba convencido de que nuestra infantería los mataría si no llegaba él antes.

Aterrizó entre las tropas norteamericanas y los vietnamitas del búnker, saltó del helicóptero y nos hizo salir con nuestras armas para cubrirlo. Se dirigió al teniente que estaba al mando y le preguntó cómo podía sacar de allí a aquellas personas. El teniente le respondió que la única manera que conocía era con granadas de mano.

Así que, cuando el oficial Thompson regresó al helicóptero estaba furioso, desesperado por sacar a la gente del refugio. Nos dijo que iba a ir en persona al búnker e intentaría sacarlos. Creo que ni siquiera tomó un fusil. Nos dijo que si los norteamericanos disparaban contra los vietnamitas mientras los hacía salir del refugio, teníamos que responder al fuego.

Hugh Thompson

Ordené a mi contramaestre y a mi ametrallador que abriesen fuego contra nuestros soldados si éstos disparaban contra más civiles, pero no sé cómo me habría sentido si lo hubieran hecho. Sin embargo, ese día no lo habría pensado dos veces.

Ron Haeberle

En aquel momento, sólo estaba captando una reacción. Pero cuando miras una fotografía mucho más tarde sabiendo que esas personas están muertas —las mataron— una sensación muy extraña te recorre todo el cuerpo. Y piensas: ¿hubiera podido impedirlo?; ¿cómo hubiera podido?



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

Reseñas de lo que sucedió

Lo que sucedió: Michael Bernhardt

Bernhardt: *Fue un asesinato clarísimo. Les dije que se fueran al diablo, que yo no iba a participar. No pensaba que fuera una orden lícita.*

Bernhardt dice que el capitán Medina, jefe de su Compañía, sabía que él no había participado y que podía causar problemas. Medina fue a hablar con él la noche después de la matanza y le dijo: " Bernhardt, más te vale no abrir la boca sobre lo ocurrido".

- ¿Qué hará Bernhardt con respecto a la matanza y por qué?

Lo que sucedió: Larry Colburn

Colburn acordó con su piloto, Hugh Thompson, aterrizar con el helicóptero y evacuar a las víctimas vietnamitas a un lugar seguro. Antes de que pudieran aterrizar, vieron cómo los soldados estadounidenses mataban a las personas que habían previsto salvar. Thompson aterrizó entonces cerca de un escondite donde los soldados estaban amenazando a un grupo de civiles. Mientras Thompson fue a intentar salvar a los civiles, Colburn y el otro tirador del helicóptero lo protegieron apuntando a los soldados estadounidenses. Thompson le dijo a Colburn que, si los soldados le disparaban a él o a los civiles vietnamitas, respondieran a los tiros de los soldados. Colburn le prometió que lo haría.

- ¿Qué hará Colburn con respecto a la matanza y por qué?

Lo que sucedió: teniente William Calley

El teniente Calley ordenó a los soldados de su pelotón que reuniesen a los civiles y los matasen. Cuando los soldados se negaron a obedecer sus órdenes, comenzó a disparar él mismo. También asesinó a un monje.

Calley: *No estábamos en My Lai para matar a seres humanos. Estábamos allí para destruir una ideología defendida por, no sé, fantoches, papanatas, pedazos de carne. Yo no estaba en My Lai para aniquilar a personas inteligentes. Estaba allí para destruir una idea intangible, para destruir el comunismo.*

- ¿Qué hará Calley con respecto a la matanza y por qué?

Lo que sucedió: Robert Maples

Se había obligado a varias decenas de civiles vietnamitas a entrar en la fosa; muchos lloraban e imploraban que los matásemos, mientras permanecían de pie al lado de montones de cadáveres de familiares y vecinos. El teniente Calley anunció que nos preparásemos para dispararles; algunos soldados se negaron. Calley ordenó directamente a Robert Maples que cargase su fusil y comenzase a tirar, pero Maples se negó. Entonces Calley apuntó a Maples con su arma y le amenazó con matarlo por desobedecer una orden directa. Dos o tres soldados se colocaron al lado de Maples y lo apoyaron. Calley disparó él mismo a las personas que estaban en la fosa.

- ¿Qué hará Maples con respecto a la matanza y por qué?



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

Reseñas de lo que sucedió

Lo que sucedió: Ron Haeberle

Haeberle había comenzado a tomar fotos de los civiles ejecutados con su cámara personal. Cuando enfocaba a un niño herido de cuatro años arrodillándose para tomar la mano de su madre muerta, oyó tres disparos muy cerca de él y el cuerpo del pequeño cayó en medio de un montón de cadáveres. El fotógrafo se volvió para mirar y vio a un soldado de 18 ó 19 años, que le devolvió una mirada vacía.

Más tarde, un sargento se quejó furioso a Haeberle por tomar fotos de la matanza.

Haeberle: *Pienso en aquello y me pregunto, ¿hubiera podido evitarlo? ¿Cómo? Es una pregunta que sigo haciéndome hoy día.*

- ¿Qué hará Haeberle con respecto a la matanza y por qué?
-

Lo que sucedió: coronel Oran Henderson

Debido a que los pilotos de helicóptero estaban denunciando que se habían cometido violaciones, el coronel Henderson ordenó al capitán Medina que regresase a la aldea por la tarde para investigar el número exacto de civiles muertos. Pero el general Koster anuló esa orden. Así que Henderson reunió a los hombres de la Compañía Charlie y les preguntó, como grupo, si alguien había participado en una matanza indiscriminada. Más tarde dio parte a sus superiores de que todos respondieron: "No, señor". Sin embargo, muchos de los hombres que estuvieron allí testimoniaron más tarde que contestaron "Sin comentario".

Tres días después, Henderson informó que había terminado su investigación y que no se había producido ninguna matanza indiscriminada. Ulteriormente declaró que nunca había dicho nada acerca de que sus tropas hubieran matado intencionalmente a grandes grupos de civiles.

- Habida cuenta de su responsabilidad como jefe, ¿qué hará ahora el coronel Henderson y por qué?
-



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

Reseñas de lo que sucedió

Lo que sucedió: Kenneth Hodges

Hodges: *Como soldado profesional, me enseñaron a obedecer las órdenes y jamás se me hubiera ocurrido desobedecerlas o negarme a cumplir una orden de mis superiores.*

Si uno de mis hombres se hubiese negado a disparar, (...) tal vez lo hubiera llevado ante un consejo de guerra; hubiera podido matarlo allí mismo por desobedecer una orden frente al enemigo, en una situación de combate. En aquel momento, no nos dimos cuenta de que no existía tal combate.

Creo que aquellos soldados fueron capaces de (...) matar a niños pequeños y a mujeres porque eran soldados. Habían aprendido que, cuando entras en combate, tienes que elegir entre tu propia vida o la del enemigo. Todos aquellos aldeanos (...) eran considerados enemigos. Creo que cumplimos las órdenes –de arrasarse la aldea, de exterminar a sus habitantes– de manera ética. No creo que violásemos ninguna norma moral.

➤ ¿Qué hará Hodges con respecto a la matanza y por qué?

Lo que sucedió: Capitán Ernest Medina

Algunos soldados dijeron que habían visto a Medina disparar a un niño pequeño que buscaba a su madre entre los muertos. Dicen que también disparó a una mujer y después se acercó a "rematarla". Otro afirmó que, cuando se encontraron con un grupo de hombres, mujeres y niños, Medina dijo: "Mátenlos a todos, que no quede nadie con vida".

Un soldado, que calcula que él mismo mató a 40 civiles o más, dijo del capitán Medina: "Estaba allí mismo cuando sucedió. ¿Por qué no lo detuvo? Medina se limitó a dar vueltas. Podía haber puesto fin a la matanza cuando hubiera querido".

➤ ¿Qué hará Medina con respecto a la matanza y por qué?

Lo que sucedió: Varnado Simpson

Vio a una mujer que huía, que llevaba algo cerca del pecho. ¿Sería un arma o un artefacto explosivo? Disparó. El cuerpo sin vida se desplomó. Le dio la vuelta con precaución, temiendo que fuese un vietcong con una trampa explosiva. Debajo de ella estaba su bebé con media cabeza destrozada.

Simpson: *Sabía que había mujeres y niños, pero no se me hubiera ocurrido que iba a matarlos; no lo supe hasta que sucedió. No me imaginaba que iba a matar a nadie. No quería hacerlo. No me educaron para matar. Perdí todo sentido de la orientación, olvidé nuestro propósito. Me lancé sencillamente a matar por todos los medios posibles. Me salió así. No sabía que era capaz de hacerlo, pero después de matar a aquel niño, perdí la razón.*

➤ ¿Qué hará Simpson con respecto a la matanza y por qué?

Lo que sucedió: Fred Widmer

Widmer y el capitán Medina toparon con un niño de tres o cuatro años que se sostenía el brazo, medio arrancado, y cuya sangre le goteaba por los dedos. Widmer lo mató.

Widmer: *Me sigue obsesionando el terrible recuerdo de un niño al que le habían disparado y llevaba un brazo medio colgando. Tenía esa mirada desconcertada, como si se preguntase: "¿Qué he hecho yo? ¿Qué pasa?", sin entender nada. Le disparé, lo maté. Me gustaría pensar que fue, en cierto modo, un tiro de gracia, que otro le hubiera dado, de todos modos, en mi lugar. Pero estuvo mal.*

➤ ¿Qué hará Widmer con respecto a la matanza y por qué?



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

Reseñas de lo que sucedió

Lo que sucedió: Harry Stanley

Cuando el teniente Calley le ordenó a Stanley que disparase contra civiles que habían metido en una fosa, Stanley se negó. "No me educaron así, para matar a mujeres y a niños. No voy a hacerlo", dijo Stanley con firmeza. Calley apoyó su M-16 contra el vientre de Stanley y lo amenazó con matarlo. Calley le gritó que no estaba bromeando. Stanley replicó que él tampoco. "De todas maneras vamos a morir todos aquí". Me da igual que sea aquí y ahora, pero yo no voy a matar a mujeres y niños".

Stanley: *El teniente Calley me dijo que me llevaría ante un consejo de guerra cuando regresáramos al campamento base. Le dije lo que pensaba: "ordenarme que mate a gente inocente, no es una orden, es una locura, para mí. Y no creo que tenga que obedecerla. Y si quiere llevarme ante un consejo de guerra, hágalo. Eso si se libra del castigo". Pensé que era horrible, que estaba sucediendo algo terrible.*

➤ ¿Qué hará Stanley con respecto a la matanza y por qué?

Lo que sucedió: Hugh Thompson

Thompson aterrizó con el helicóptero para evacuar a los civiles heridos. Se acercó a Calley en tierra y discutió acaloradamente con él. Calley le dijo que regresase a su helicóptero y se ocupase de sus propios asuntos. Desde el aire, Thompson y su tripulación vieron a varios soldados estadounidenses dirigirse a un grupo de aldeanos aterrados. Decidió rescatarlos. Aterrizó y ordenó a los dos hombres de su tripulación que abrieran fuego contra los soldados norteamericanos si éstos disparaban a los civiles mientras él iba a buscarlos.

Thompson: *Ordené a mi mecánico de vuelo y a mi ametrallador que disparasen contra nuestros soldados si éstos seguían matando a más civiles,(...) pero no sé cómo me habría sentido si se hubieran visto obligados a hacerlo. Sin embargo, aquel día no me habría parado a pensarlo dos veces. Yo diría que, en ese momento, eran el enemigo.*

Thompson dio cuenta al cuartel general de que tanto él como su tripulación habían visto una matanza generalizada de civiles en My Lai.

➤ ¿Qué hará ahora Thompson y por qué?



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

El incidente de My Lai – epílogo: ¿Qué pasó en el Ejército?

Los informes oficiales del Ejército dicen que hubo 128 enemigos muertos, que un norteamericano resultó herido y que tres armas fueron incautadas.

El coronel Henderson, jefe de la Brigada, realizó una investigación mínima (preguntó a la Compañía C, como grupo, si había presenciado o cometido alguna violación. Hizo caso omiso de las grabaciones de las comunicaciones por radio). Informó que su investigación demostró que no hubo matanza indiscriminada.

Thompson y Colburn comunicaron a sus superiores lo que habían visto. Thompson presentó una denuncia oficial.

Los militares sudvietnamitas que hablaron con los supervivientes remitieron informes al Gobierno del presidente Thieu en Saigón; no se tomó ninguna medida ni se prestó atención a los informes.

Entre los soldados norteamericanos circularon rumores de que en My Lai había sucedido algo fuera de lo corriente.

El informe oficial de Thompson, las grabaciones de radio y los rumores llevaron a los oficiales del Ejército en Washington a pedir información a la comandancia de la División en Vietnam.

El general de División Koster ordenó entonces que se llevara a cabo una investigación oficial. Sobre la base de los resultados, informó de que se habían producido bajas entre los civiles, pero que habían sido causadas por la artillería y por ráfagas perdidas de ametralladora.

A la Compañía Charlie encomendaron luego misiones puramente rutinarias.

Calley solicitó y consiguió ser transferido para no seguir en la Compañía Charlie.

Toda la información registrada sobre el incidente en poder del Gobierno en Saigón y del Ejército de los EE.UU. se perdió.

No se entrevistó a los miembros de la Compañía Charlie.

Ron Ridenhour

Con 22 años de edad, Ron Ridenhour estaba a punto de concluir su misión de dos años en Vietnam. Cuando oyó hablar de la matanza, pensó que tenía que hacer algo al respecto. Durante el tiempo que medió hasta el fin de su misión, procuró recopilar información hablando con personas que hubiesen estado allí.

Estaba decidido a que se abriese algún tipo de investigación. Apenas era un muchacho y no tenía ni idea de cómo hacerlo, pero sabía que lo primero que necesitaba eran los hechos.

Necesitaba un testigo presencial dispuesto a testimoniar. Un soldado amigo que sabía lo que Ridenhour quería hacer, localizó a Mike Bernhardt. Durante sus conversaciones, Bernhardt le dijo a Ridenhour que cuando saliese del Ejército había planeado buscar a todos los oficiales de la jerarquía de mando responsables de lo de My Lai y asesinarlos. Como sabía que Bernhardt estaba lo suficientemente conmocionado como para hablar en serio, le ofreció una alternativa.

"Bueno, todavía falta tiempo para que te licencies", le dije. "Así que, ¿por qué no probamos mi plan? Voy a poner en marcha una investigación. Si lo consigo, ¿dirás la verdad?". Él respondió, "si tú dices la verdad, yo también".

Cuando salió del Ejército, Ridenhour escribió una carta con toda la información que había obtenido sobre My Lai. Se la envió a los jefes militares del país, a los congresistas y al presidente de los Estados Unidos.



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

El incidente de My Lai – epílogo: cronología de acontecimientos ulteriores

1969

Marzo: Ridenhour envió su carta a 30 congresistas, al presidente Nixon, al Departamento de Estado y al Estado Mayor del Ejército.

Abril: El Estado Mayor del Ejército remitió el asunto al Inspector General de la nación para que se investigara.

Septiembre: El Ejército presentó discretamente cargos contra el teniente Calley por violar el artículo 18 del Código Uniforme de Justicia Militar.

Octubre: Un periodista comenzó a investigar el incidente y publicó una serie de artículos.

Noviembre: Los medios informativos estadounidenses informaron a la opinión pública de la matanza, difundiendo las impactantes fotografías de Haerberle y una entrevista televisiva a un soldado que estuvo en My Lai y mató a civiles.

Se inició el consejo de guerra contra el teniente Calley. Se le acusó de 109 asesinatos.

Algunos políticos insistieron en que se abriese también una investigación independiente; otros sostuvieron que no era más que un intento de socavar la acción militar norteamericana y los sacrificios de las Fuerzas Armadas en Vietnam.

El presidente Nixon ordenó una investigación confidencial al Ejército de los Estados Unidos, dirigida por un respetado general de tres estrellas, William Peers.

1970

Marzo: En el Informe Peers se recomendó que se instruyese un consejo de guerra a 28 oficiales, incluido Haerberle, por contribuir al encubrimiento de las violaciones de My Lai.

Se acusó al capitán Medina del asesinato de 175 civiles vietnamitas.

Se acusó a otros 14 oficiales, que no estuvieron presentes en My Lai, de eliminar información relacionada con la matanza. Los cargos incluían incumplimiento del deber, incumplimiento de normas legales y falsa declaración jurada.

Noviembre: El sargento David Mitchell fue absuelto por el consejo de guerra.

1971

Enero: Los sargentos Charles Hutto y Eugene Kotouac fueron absueltos por sus respectivos consejos de guerra.

1971

Febrero: Se abandonaron los cargos contra oficiales que no estuvieron físicamente presentes en My Lai.

Se acusó al coronel Henderson de participar en el encubrimiento de los crímenes de guerra cometidos en My Lai.



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

El incidente de My Lai – epílogo: cronología de acontecimientos ulteriores

1971 (continuación)

Marzo: Se declaró al teniente Calley culpable del asesinato de 22 "lactantes, niños, mujeres y ancianos, y agresión con ánimo de matar a un niño de unos dos años de edad".

Fue separado del Ejército, con retirada de todos los honores, y condenado a cadena perpetua con trabajos forzados.

Abril: El presidente Nixon (en calidad de Comandante en Jefe de las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos) ordenó que Calley saliera de prisión y quedara bajo arresto domiciliario.

Agosto: Comenzó el consejo de guerra del capitán Medina.

Comenzó el consejo de guerra del coronel Henderson.

El general del Tercer Ejército redujo la cadena perpetua de Calley a una pena de 20 años.

Septiembre: Se absolvió al capitán Medina de todos los cargos.

Diciembre: Se absolvió al coronel Henderson de todos los cargos.

1973

Diciembre: El Tribunal Militar de Apelación de los Estados Unidos confirmó la sentencia de Calley.

1974

Febrero: Se puso a Calley en libertad bajo fianza con una caución de mil dólares.

Abril: El ministro del Ejército redujo de nuevo la condena de Calley a diez años.

Junio: El Tribunal Militar de Apelación de los Estados Unidos anuló la libertad bajo fianza y devolvió a Calley a la unidad disciplinaria.

Noviembre: El ministro del Ejército puso a Calley en libertad condicional.



Exploremos el derecho humanitario

Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

Extracto de una carta al Presidente

El capitán Aubrey Daniel (fiscal del Ejército de los Estados Unidos en el consejo de guerra contra Calley) escribió una carta al Presidente Nixon después de que éste ordenase la salida de Calley de prisión.

Señor:

No sé por donde empezar esta carta, ya que no tengo costumbre de escribir cartas de protesta.(...) El juicio del teniente Calley se llevó a cabo según la mejor tradición de nuestro sistema jurídico. Fue, en todos los sentidos, un juicio justo en el que se respetaron plenamente todos los derechos jurídicos del teniente Calley. (...) Si ha habido un jurado que haya respetado la ley al pie de la letra por lo que atañe a las pruebas presentadas, fue éste. Es sin duda un motivo de orgullo para nuestro sistema judicial y para el cuerpo de oficiales del Ejército de los Estados Unidos. (...)

Cuando se pronunció el veredicto, quedé profundamente consternado y abatido por la reacción de muchas personas en toda la nación. Atribuyo gran parte de la negativa reacción del público a que se dejó llevar por las emociones, sin conocer las pruebas presentadas y, tal vez, tampoco las leyes nacionales que rigen la conducción de la guerra. (...)

Pero resulta mucho más terrible ver que muchos dirigentes políticos de nuestro país no han visto el aspecto moral del juicio o, si lo han visto, han hecho concesiones por razones políticas ante el aparente descontento del público con el veredicto. (...)

(...) Me he sentido especialmente consternado y abatido por su decisión de intervenir en este juicio en medio del clamor público. (...) Su intervención ha perjudicado, en mi opinión, al sistema judicial militar y mermado el respeto que pudiera haber merecido como resultado del juicio. (...)

¿Qué repercusiones tendrá su decisión sobre futuros juicios, en particular a militares?

No sólo se ha menoscabado el respeto por el proceso judicial (...), sino que se ha favorecido la imagen del teniente Calley como héroe nacional, un hombre declarado culpable del asesinato premeditado de al menos 22 personas que estaban desarmadas y no opusieron resistencia, mientras que, al mismo tiempo, se ha apoyado a las personas que han criticado tan injustamente a los seis leales y honorables oficiales que han prestado un gran servicio a este país cumpliendo su deber como miembros de un jurado de manera tan admirable. (...)

Perdonar los actos del teniente Calley no hará más bien a esta nación que nuestros enemigos y privará de sentido a nuestros alegatos en pro de un trato humano a nuestros propios prisioneros. (...)

Si lo que ocurrió en My Lai debe considerarse como un día aciago en la historia de nuestra nación, ¿cuánto más trágico no sería para este país el no emprender ninguna acción judicial contra los responsables?

Esta acción se emprendió, pero la tragedia mayor de todas ocurrirá si el oportunismo político hace que se transija con respecto a un principio moral fundamental, como es la ilicitud inherente al asesinato de personas inocentes...

- ¿Qué piensan ustedes de la opinión del capitán Daniel y de las razones aducidas?



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

No hubo clemencia

PARTE A:

En 1914, el batallón de un soldado alemán avanzaba victoriosamente contra las tropas rusas, que estaban rindiéndose.

Por encima del terrible tronar de los cañones podían oírse los desgarradores gritos de los rusos que se rendían: "¡Eh, prusianos! ¡Eh, prusianos!". Pero no les dimos cuartel. Nuestro capitán había ordenado: "Han de morir todos; disparen sin parar". Según tengo entendido, cinco de nuestros soldados y un oficial se volvieron locos a causa de esos gritos estremecedores. Pero la mayoría de nuestros camaradas y de los oficiales bromeaba cuando los rusos, desarmados e indefensos, imploraban piedad mientras se asfixiaban en los pantanos y eran abatidos.

Tomen una decisión sobre este incidente como si fuesen aquel soldado.

Otros puntos de vista que pueden considerarse:

- ▲ Los camaradas de ese soldado
- ▲ Su capitán
- ▲ Un soldado ruso que se rinde
- ▲ Los tribunales militares alemanes

PARTE B:

Los Estados Unidos eran neutrales en 1914, por lo cual los dos bandos de la Gran Guerra los consideraban una nación imparcial, que podía interceder en favor de las víctimas de la guerra. El texto citado en la Parte A lo remitió un joven soldado alemán a la embajada de los Estados Unidos en Berlín. Su carta concluía así:

Darí mi nombre y mi regimiento, pero este escrito podría llevarme ante un consejo de guerra por divulgar secretos militares.

— Recuerdos de un soldado alemán en la Primera Guerra Mundial.

Tomen una decisión al respecto como si fuesen un diplomático de la embajada neutral.

Otros puntos de vista que pueden considerarse:

- ▲ El Gobierno del diplomático
- ▲ El Gobierno ruso
- ▲ El Gobierno alemán
- ▲ El soldado que escribió la carta
- ▲ Otros soldados de ambos bandos



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

¿Qué debería haber hecho yo?

PARTE A:

Un joven oficial cuenta que, durante la asoladora batalla del Somme, en 1916, uno de sus soldados, Terence Blake, estaba muy alterado y fue a pedirle consejo.

Blake estaba alicaído y ojeroso, pero no a causa del cansancio. Me saludó taciturno y se sentó en silencio. (...) "¿Qué pasa Terence?", le pregunté.

Oh, no sé. Nada. Bueno, ayer por la mañana hicimos muchos prisioneros en las trincheras. (...)

Un oficial salió de un refugio subterráneo con una mano sobre la cabeza y unos prismáticos en la otra. Tendió sus prismáticos a S y dijo: "Aquí tiene sargento, me rindo". S dijo: "Gracias, señor" y tomó los prismáticos con la mano izquierda. En ese mismo momento, se colocó la culata del fusil bajo el brazo y le pegó un tiro en la cabeza al oficial. ¿Qué demonios debía haber hecho yo?

Decidan qué decirle a Blake como si fuesen ese oficial.

Otros puntos de vista que pueden considerar:

- ▲ Otros soldados al mando de ese oficial
- ▲ Sus superiores militares en el cuartel general
- ▲ El sargento S
- ▲ El soldado raso Blake
- ▲ El oficial que se rindió

PARTE B:

Esto es lo que el oficial recuerda que le respondieron.

... no creo que puedas hacer nada. ¿Qué puedes hacer? Además, no creo que haya que culpar realmente a S, seguramente perdió un poco el juicio con tanta agitación cuando fue a la trinchera. Ni siquiera creo que pensara en lo que estaba haciendo. Si haces que un hombre empiece a matar, no puedes pararlo como un motor. Después de todo, es un buen hombre. Probablemente estaba un poco perturbado. De todos modos, ya es demasiado tarde. Supongo que tendrías que haberle disparado allí mismo. Lo mejor es olvidarlo todo.

— Recuerdos de un oficial británico durante la Primera Guerra Mundial

¿Qué piensan ustedes de lo que le dijo el oficial a Blake?

Fuente: Richard Garrett, *P.O.W.*, David & Charles, Londres 1981.



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

¿Qué he de contar?

PARTE A:

Los guerrilleros eran especialmente activos en los alrededores de la aldea donde cinco oficiales y yo estábamos ayudando al ejército local y a los civiles. Mi capitán y dos sargentos habían tendido una emboscada a un grupo de guerrilleros que transportaba armamento y suministros. El capitán llevó a dos combatientes atados a la oficina del equipo y comenzó a interrogarlos. Afirmaron que eran simples campesinos que habían quedado atrapados en medio de la emboscada. Pero los documentos que llevaban consigo demostraban que eran combatientes enemigos.

El capitán agarró su fusil y les disparó, fallando deliberadamente. La bala le dio a un tanque de propano que estaba afuera, justo al lado de la puerta. "¡Gas!", grité. "¡Corran!". El edificio comenzó a arder y nos precipitamos para sacar a gente de los barracones antes de que estallara una reserva de munición que había cerca. Cuando pasó el peligro, regresamos y descubrí dos cadáveres calcinados: los prisioneros amarrados que no lograron salir. Mientras los miraba, pensé:

Mi capitán es un asesino. Eran sus prisioneros y han muerto como resultado de su acción, no lo hizo deliberadamente, pero disparar cerca de ellos para asustarlos es ilegal. Intentar obligarles a revelar información mediante la intimidación constituye una violación de las normas de la guerra.

Dos de nuestros oficiales también han muerto calcinados. Ahora el capitán va de un lado a otro aturdido, preguntando qué va a ser de él. Están a punto de llegar funcionarios del Ejército para hacer un informe de lo sucedido. Creo que el capitán es peligroso e incompetente, pero también es de "nuestro equipo". Ha compartido el sufrimiento de meses de peligro constante y combates en condiciones terribles. Ese vínculo entre compañeros no se rompe fácilmente.

El sargento superviviente comentó preocupado: "Su intención no era volar la oficina. ¿Qué vamos a decirles?".

Me tocará presentar mi informe completo a un enojado coronel del Ejército.

Decidan qué ha de decir en su informe como si fuesen este oficial.

Otros puntos de vista que pueden considerarse:

- ▲ El capitán que disparó
- ▲ Los hombres que murieron
- ▲ Los funcionarios del Ejército que están a punto de llegar
- ▲ El sargento que preguntó "¿qué vamos a decirles?"



Estudio de un caso: ¿Qué se hizo bien y qué se hizo mal en My Lai?

¿Qué he de contar?

PARTE B: [Esto es lo que sucedió]

El compañerismo o los "lazos de hermandad" me impedían entregar a mi propio capitán, pero debido a su violación del derecho de la guerra no sólo murieron dos prisioneros, sino dos de nuestro equipo. Esto es lo que acabé diciéndole al sargento:

Diremos que fue un accidente. Estaba limpiando su fusil y se le disparó accidentalmente. No mencione que estaba hablando con los prisioneros.

**¿Qué efecto podría tener su decisión en el sargento?
¿Y en sí mismo?
¿Y en sus tropas?**

ESTO ES LO QUE ESCRIBIO VARIOS AÑOS DESPUES:

Acallé mis dudas con la idea de que mi principal responsabilidad era respetar los lazos de hermandad. También me pregunté de qué serviría informar de todo lo sucedido. Si lo declaraban culpable de algún delito y lo castigaban, sólo se estaría arruinando una vida más.

...Me dije que su intención no era matar a nadie. Era una guerra sucia, así que lo pasado, pasado está. (...)

A veces me despierto soñando que se ha permitido que el capitán, que ha salido de ésta sin ser criticado y sin arrepentirse, cometa otro error. Nunca recuerdo el contenido del sueño, pero sí sé que han muerto más hombres. Y es porque ha tenido otro fallo, esta vez aún más estúpido, más mortífero.

— Recuerdos de un oficial norteamericano en Vietnam

Fuente: Adaptación de *Once a Warrior King: Memories of an Officer in Vietnam*, de David Donovan, McGraw-Hill, Nueva York, 1985



Página de actualidad

Objetivo: Darse cuenta de cómo se está aplicando el derecho internacional humanitario (DIH) y de los esfuerzos para evitar las infracciones.

1. Busquen alguna noticia en los medios informativos en la que vean un ejemplo de cumplimiento de una norma del DIH.
[Por ejemplo: canje de prisioneros, asistencia a enemigos heridos, protección de civiles, etc.]

2. ¿Qué norma o normas se están aplicando? ¿Cuáles son las consecuencias?

Y

1. Busquen una noticia que ponga, según ustedes, de manifiesto esfuerzos que se realizan para acabar con las violaciones del DIH.
[Por ejemplo: cursos de DIH para combatientes, discursos o acciones de un dirigente, etc.]

2. ¿Qué acontecimientos han propiciado esos esfuerzos?

3. ¿Qué consecuencias han tenido o podrían haber tenido esos esfuerzos?

Busquen algún acontecimiento local que le haga pensar en la violación de la dignidad humana de alguna persona y en esfuerzos para hacer que cese esa violación.



Métodos de Evaluación

▲ Evaluación continua:

Exploremos el derecho humanitario ofrece a los profesores la oportunidad diaria de averiguar lo que están aprendiendo los alumnos y las ideas equivocadas que puedan formarse. Las técnicas pedagógicas activas, como los debates en clase, el trabajo en pequeños grupos, la "lluvia de ideas" y la representación de papeles brindan tales oportunidades.

Reserve cinco minutos al final de la clase para que los alumnos escriban una o dos respuestas a las preguntas: "¿Qué he aprendido hoy?" y "¿Qué preguntas tengo?". Lea las respuestas y utilícelas para mejorar los conocimientos de los alumnos y aclarar ideas erróneas con miras a la siguiente sesión.

▲ Carpeta de trabajos de los alumnos:

A lo largo de este módulo, los alumnos han de efectuar entrevistas a personas, tomar posición sobre alguna cuestión y defenderla con ejemplos, ilustrar los conceptos con poemas, obras de teatro o creaciones artísticas, o escribir un trabajo de investigación en el que se aborde en profundidad un tema específico.

Lleve una carpeta o archivo para cada alumno con los trabajos escritos, ilustraciones, entrevistas y recortes de prensa que hayan aportado a la clase. Repase periódicamente con cada alumno el trabajo realizado para supervisar sus progresos en la comprensión del derecho internacional humanitario.

Exponga los trabajos de los alumnos en la pared.

▲ Preguntas para concluir el módulo:

Cuando hayan terminado el Módulo 3, sería conveniente dedicar la última sesión a una evaluación escrita de lo aprendido por los alumnos. Para ello, puede proponer un tema para desarrollar (20-30 minutos) y dos o tres preguntas de respuesta breve.

1. Temas para desarrollar: Escoja uno (25 minutos)

- ¿Por qué se viola el DIH? Cite ejemplos concretos.
- Describa una situación en la que un soldado deba tomar una decisión difícil durante un combate. ¿Cuál es el dilema? ¿Cuáles son las consecuencias?

2. Preguntas de respuesta breve: Escoja dos (10 minutos cada una)

- Cite dos ejemplos de una violación que ha dado lugar a otra.
- ¿Qué repercusiones tiene el no distinguir a los civiles?
- ¿Qué valor tiene una ley justa si se infringe a menudo?
- ¿Con qué dos dilemas se vieron confrontados los soldados en My Lai?



Pueden prepararse otras preguntas pidiendo a los alumnos que formulen preguntas en pequeños grupos y que seleccionen una de ellas como tema de desarrollo para toda la clase. También puede pedir que cada alumno proponga una pregunta y que conteste luego en la prueba escrita. La evaluación del alumno se efectuará tanto por la calidad de la pregunta como por la respuesta dada. Puede asimismo seleccionar una cita de un artículo de prensa, uno de los recuadros del material didáctico o cualquier otra fuente. Pida a los alumnos que expongan la idea principal y si están o no de acuerdo con ella.

Criterios de evaluación:

Una respuesta es buena cuando:

- ▲ utiliza conceptos tales como: testigo, combatiente, dilema o reacción en cadena, y otros términos del material didáctico;
- ▲ cita ejemplos concretos que apoyan los razonamientos;
- ▲ incluye ejemplos de diversas fuentes, como noticias de prensa, entrevistas, debates en clase u otros textos leídos por el alumno fuera de clase.

Todas estas técnicas son simples sugerencias para ayudarle a evaluar el trabajo realizado por los alumnos en el marco de Exploremos el derecho humanitario, pero es usted libre de adaptarlas a sus necesidades.



El derecho humanitario en acción / general

- ▲ Las normas básicas del derecho humanitario en los conflictos armados (Convenios de Ginebra y sus Protocolos adicionales)

<http://www.cicr.org/spa/dih>

En cuanto a las siguientes fuentes, proponemos que se efectúe una búsqueda utilizando el término "crímenes de guerra" en lugar de, o además de los términos "derecho internacional humanitario" y "derecho humanitario".

- ▲ Biblioteca de Amnistía Internacional – índice temático

<http://web.amnesty.org/library/esl-332/index>

Disponible en español

La sección de "crímenes contra la humanidad" contiene información actualizada sobre el DIH.

- ▲ Yahoo "full coverage"

http://dailynews.yahoo.com/full_coverage/

Disponible en inglés

Yahoo! incluye informes de la agencia de noticias Reuters y enlaces con agencias de prensa regionales y nacionales especialmente útiles.

- ▲ Directorio de Yahoo de noticias y medios informativos por países

http://dir.yahoo.com/News_and_Media/By_Region/Countries/

- ▲ Directorio de Yahoo de noticias y medios informativos por regiones

http://dir.yahoo.com/News_and_Media/By_Region/Regions/

- ▲ Diarios en línea

<http://lanic.utexas.edu/la/region/news>

Indices de diarios latinoamericanos por países en línea.

Estudio de un caso – My Lai

- ▲ Juicios estadounidenses famosos – Consejos de guerra de My Lai, 1970

<http://www.law.umkc.edu/faculty/projects/ftrials/mylai/mylai.htm>

Disponible en inglés

- ▲ Proyecto sobre la guerra de Vietnam en Internet

<http://www.lbjlib.utexas.edu/shwv/shwvhome.html>

Disponible en inglés

Índice de referencias sobre la guerra de Vietnam en línea.

LEGGE È UGUALE PER

Módulo 4

Hacer respetar el derecho

**Nota: recomendado para
alumnos mayores o más avanzados
(cuatro sesiones)**



CICR

www.cicr.org

LEGGE È UGUALE PER

Módulo 4

Hacer respetar el derecho

Nota: recomendado para alumnos mayores o más avanzados (cuatro sesiones)

¿Por qué es necesario hacer respetar el Derecho?

¿Cómo se puede hacer respetar el Derecho?

¿Quién debe juzgar a los acusados?

EXPLORACIONES:

- 4A. Principios básicos de la justicia (2 sesiones)
- 4B. La evolución de los tribunales internacionales (2 sesiones)

CONCEPTOS:

Aplicar el derecho
Hacer respetar el derecho
Distinción civiles/combatientes
Órdenes ilegales
Presión social
Responsabilidad individual
Responsabilidad de los jefes
Crímenes de guerra
Calificaciones para poder juzgar
En todos los módulos:
Dignidad humana
Obstáculos a un comportamiento humanitario
Consecuencias
Perspectivas múltiples

HABILIDADES EJERCITADAS:

Ver con perspectiva
Determinar las consecuencias
Aducir razones jurídicas (culpabilidad, responsabilidad)

© Comité Internacional de la Cruz Roja

Ginebra, 2001; versión en español actualizada en 2004

Está permitido reproducir, traducir o resumir la presente obra con fines educativos, no comerciales. Sin embargo, tal utilización o adaptación debe contar con la aprobación por escrito del CICR e incluir los logotipos de éste y del Education Development Center Inc. (que el CICR puede proporcionar a pedido). Las autoridades educativas oficiales y las Sociedades Nacionales de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja pueden añadir el propio logotipo.

Exploración 4A: Hacer respetar el derecho

En el Módulo 2, los alumnos estudiaron las normas básicas del derecho internacional humanitario (DIH), algunos de sus orígenes en las diversas culturas y épocas en todo el mundo. Examinaron la evolución de algunos ámbitos de interés y la influencia que pueden tener las personas y los acontecimientos en el desarrollo del derecho humanitario. En el Módulo 3, analizaron las violaciones más corrientes y sus causas, así como a quién incumbe la responsabilidad de velar por el respeto de las normas.

En el Módulo 4 se abordan algunas cuestiones relacionadas con la aplicación del DIH y el cumplimiento de las normas, para garantizar el pleno respeto del Derecho. Se analizan asimismo medidas para fomentar la sensibilización y la adhesión al derecho humanitario.

En la exploración 4A, que comprende material para los alumnos más avanzados, se examinan los principios básicos para hacer justicia después de que se hayan producido las violaciones, se presentan las comisiones de la verdad como instrumento adoptado por diversos países para afrontar las consecuencias de los conflictos y se pide a los alumnos que reflexionen sobre lo que pueden hacer los países para garantizar el respeto del Derecho.

Objetivos:

- ▲ Comprender que el proceder que se tenga con los infractores puede afectar el bienestar de una sociedad después de un conflicto armado.

Recursos didácticos:

- ▲ Opiniones sobre si se debe olvidar o hacer justicia
- ▲ Hoja descriptiva: Una mirada a las Comisiones de la Verdad
- ▲ Lectura: ¿Es demasiado tarde?- Argelia y Francia



Para profesores:

- ▲ Tres enfoques de la justicia
- ▲ ¿Qué violaciones del derecho humanitario constituyen crímenes de guerra?

Preparación:

Decida si quiere que los alumnos lean la parte I de "Una mirada a las comisiones de la verdad" antes de la sesión.

Prevea cómo agrupar a los alumnos para que trabajen con las citas.

Duración:

Dos sesiones de 45-60 minutos.

1. ¿Qué debería hacerse cuando se ha violado el derecho? (15-20 minutos)

Comience con una situación que los alumnos conozcan bien.

Posible pregunta:

- ¿Qué ocurre en la vida cotidiana, cuando alguien es acusado de cometer un delito, como un robo o un asesinato? [Utilicen ejemplos locales recientes]

Exploración 4A: Hacer respetar el derecho

Extienda el debate al derecho humanitario.

Posibles preguntas:

- ¿Qué saben ustedes de lo que les sucede a las personas acusadas de cometer crímenes de guerra?
- ¿Cuáles son las analogías y las diferencias entre las circunstancias en que se producen los delitos de la vida cotidiana y las de los crímenes de guerra?

Escoja una de las preguntas del siguiente cuadro. Pida a los alumnos que elijan una respuesta y escriban las razones de su elección.

<p>Pregunta 1:</p> <p>¿Debe castigarse a los autores de crímenes de guerra?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Sí ▲ No ▲ No sé 	<p>Pregunta 2:</p> <p>Cuando termina un conflicto, ¿qué debe hacerse con los autores de crímenes de guerra?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Deben ser procesados ▲ Deben ser expuestos públicamente, pero no procesados ▲ Deben ser perdonados o amnistiados ▲ Deben ser olvidados
--	--

Opinen sobre la pregunta y los argumentos en que los alumnos basan su opinión. Comparen las respuestas del grupo con el gráfico correspondiente a la pregunta que escogieron.



Posible pregunta:

- ¿Cómo piensan ustedes que la experiencia de un conflicto armado puede influir en la respuesta a la pregunta?

2. Consecuencias de olvidar o de hacer respetar el derecho (20-25 minutos)

Presente el folleto "Opiniones sobre si se debe olvidar o hacer respetar el derecho" y asigne una serie de citas a los alumnos para que trabajen por parejas o en grupos pequeños.



Pida a los alumnos que busquen los argumentos en su serie de citas a favor de olvidar o hacer respetar el derecho. Deliberen sobre los resultados.

Posibles preguntas:

- Citen algunas de las consecuencias que podría tener la solución escogida para:
 - ▲ las víctimas
 - ▲ los infractores
 - ▲ la sociedad en su conjunto y el proceso de reconstrucción

Exploración 4A: Hacer respetar el derecho

- ¿Cómo reaccionan ustedes cuando consideran que alguien les ha perjudicado?

Pida a los alumnos que completen el siguiente cuadro:

Después de una violación del derecho humanitario, ¿Cuáles son los...			
efectos de:	para las víctimas	para los infractores	para la sociedad
hacer respetar el derecho?			
olvidar?			



3. Hacer respetar el derecho mediante comisiones de la verdad (15-20 minutos)

Utilice la hoja descriptiva "Una mirada a las comisiones de la verdad" para aclarar su funcionamiento.

Posibles preguntas:

- ¿Qué diferencia hay entre una comisión de la verdad y un tribunal?
- ¿Qué ventajas y limitaciones se mencionan en los antecedentes y en las citas?
- ¿En qué circunstancias piensan ustedes que sería más útil una comisión de la verdad? ¿Por qué?
- ¿Recomendarían una comisión de la verdad durante un conflicto armado? ¿Cuáles serían las dificultades o los beneficios?

4. Sanciones para las violaciones del DIH (20-25 minutos)

Presente el siguiente extracto de los Convenios de Ginebra:

Las Altas Partes Contratantes se comprometen a tomar todas las oportunas medidas legislativas para determinar las adecuadas sanciones penales que se han de aplicar a las personas que hayan cometido, o dado orden de cometer, una cualquiera de las infracciones graves contra el presente Convenio (...).

– Artículo 49/50/128/146/ común a los cuatro Convenios de Ginebra

Comenten el significado de ese artículo.

Posibles preguntas:

- ¿Qué son sanciones penales? ¿Cómo se imponen?
- ¿Qué considerarían ustedes como infracciones graves o crímenes de guerra durante un conflicto armado?

[Pida a los alumnos que den ejemplos de tales violaciones que conozcan de la historia o de la actualidad. Puede recordarles que un combatiente que mata o hiere a otro durante la lucha no puede ser considerado un criminal según el DIH.]

Exploración 4A: Hacer respetar el derecho

- ¿Hace el derecho internacional humanitario alguna distinción entre las personas que cometen una infracción grave y las que la ordenan? Opinen al respecto.

[Las exploraciones 3D y 4B señalan que ambos son culpables.]

5. La responsabilidad de hacer cumplir la norma de derecho (20 minutos)

Haga hincapié en que, a tenor de los Convenios de Ginebra, incumbe a los Estados la responsabilidad de enjuiciar a los autores de crímenes de guerra. Para garantizar el respeto del DIH y asegurarse de que se juzga a los culpables de infracciones graves deben tomarse algunas medidas antes, durante y después del conflicto.

Pida a los alumnos que escriban la respuesta a las siguientes preguntas:

Medidas que pueden tomar antes, durante y después de un conflicto armado...

- los militares
- el Gobierno
- los órganos judiciales

Cuando los alumnos hayan escrito sus ideas, pídale que opinen sobre ellas.

	en tiempo de paz	durante un conflicto armado	después de un conflicto armado
los militares			
el Gobierno			
los órganos judiciales			

Ponga de relieve la importancia de cada una de las etapas siguientes.

- ▲ **En tiempo de paz:** hay que divulgar y enseñar las normas del DIH lo más ampliamente posible, en especial a los combatientes y a sus jefes; hay que enunciar claramente las sanciones con que se castigan las violaciones de esas normas; el sistema judicial ha de estar listo para procesar a los presuntos autores de infracciones graves.

Exploración 4A: Hacer respetar el derecho

- ⚡ **Durante un conflicto armado:** los comandantes y las autoridades políticas deben dar órdenes claras a los combatientes; las autoridades militares y civiles deben supervisar el cumplimiento de las normas y poner fin a las violaciones.
- ⚡ **Después de un conflicto armado:** hay que llevar a cabo un juicio justo a nivel nacional o internacional; debe indemnizarse a las víctimas.

Actividad final (5 minutos)

Deliberen:

- ¿Qué puede hacer el ciudadano común para que se haga justicia después de un conflicto armado?
- ¿Cómo puede evitar que se viole el derecho humanitario si estalla un conflicto armado?

IDEAS CLAVE

- ◆ El derecho internacional humanitario dispone que quienes cometan u ordenen violaciones graves, sean llevados a la justicia.
- ◆ Cada Estado signatario de los Convenios de Ginebra tiene la responsabilidad de difundir, observar y hacer respetar el DIH.



Tres enfoques de justicia

El derecho internacional humanitario (DIH), al igual que todos los ordenamientos jurídicos, necesita medidas de aplicación y mecanismos coercitivos. Los Estados tienen la obligación de hacer cesar todas las violaciones de los Convenios de Ginebra. Tienen asimismo obligaciones específicas en relación con las violaciones más graves del DIH, consideradas como crímenes de guerra. El DIH considera a los individuos responsables de las violaciones que hayan cometido u ordenado cometer y exige que se juzgue y castigue a los autores de violaciones graves. Ello puede hacerse tras procedimientos a nivel nacional, o en algunos casos, a nivel internacional. Más allá de estos procedimientos judiciales, algunos países han adoptado, como instrumento para afrontar las consecuencias de un conflicto armado, las comisiones de la verdad y reconciliación.

1. Ejecución del derecho mediante leyes y tribunales nacionales

En los Convenios de Ginebra se pide expresamente a los Estados que promulguen leyes penales para castigar a los autores de infracciones graves del DIH.

En general, el derecho penal de un Estado se aplica exclusivamente a los actos cometidos por sus propios súbditos o dentro de su territorio. El DIH va más allá. Exige a los Estados que busquen y castiguen a todos los autores de infracciones graves, independientemente de su nacionalidad o del lugar donde se cometió el delito. Este principio se denomina jurisdicción universal. Muchos países (como Canadá, Bélgica, Suiza, Rusia, Nicaragua, India, Kenia y Australia) han revisado sus códigos penales para que sus tribunales puedan juzgar a los autores de crímenes de guerra, cualquiera sea el lugar donde el crimen fue cometido o las personas implicadas.

Por ejemplo, se ha juzgado a personas acusadas de crímenes de guerra en Australia (crímenes cometidos contra europeos durante la Segunda Guerra Mundial en Ucrania); en Canadá (crímenes cometidos durante la Segunda Guerra Mundial en Europa); y en Suiza, Dinamarca y Bélgica (crímenes cometidos en la ex Yugoslavia o, en 1994, en Ruanda).

Los Estados deben también buscar a las personas acusadas de graves infracciones y llevarlas ante sus propios tribunales o entregarlas para que sean juzgadas por otro Estado que quiera hacerlo.

Los Estados deben, además, ayudarse mutuamente en las diligencias penales relacionados con infracciones graves.

Cuando los países acuden a sus propios tribunales para procesar a los autores de violaciones del DIH, se habla de ejecución nacional.

Algunos países pueden preferir juzgar ellos mismos sus propios súbditos acusados de crímenes de guerra en lugar de dejar que otros países lo hagan, por diversos motivos:

- ▲ Pueden considerar que es más probable contar con un juicio más equitativo y con las garantías debidas en su propio país, que en el que se produjeron los crímenes.
- ▲ Para los inculpados puede resultar más fácil defenderse en un sistema judicial que conocen y en juicios celebrados en su propia lengua.
- ▲ Los procesamientos en un país demuestran que el Gobierno asume la responsabilidad de las acciones de sus súbditos.

Los Gobiernos tienen también motivos para preferir sus propios sistemas judiciales para enjuiciar a extranjeros acusados de crímenes de guerra contra sus súbditos:

- ▲ Pueden pensar que los Gobiernos de otros países tendrán menos interés en castigar las injusticias cometidas a personas que no viven en su país.
- ▲ Pueden pensar que, con ello, demuestran que el Gobierno es fuerte y eficaz y que actúa en interés de su población.
- ▲ El enjuiciamiento de extranjeros puede ser bien visto por la opinión pública especialmente entre las personas que se identifican con las víctimas de los crímenes.



Sin embargo, la ejecución nacional de la ley plantea algunos problemas. Puede ser muy difícil investigar crímenes que ocurrieron en otro país y, más difícil aún, localizar a las personas acusadas de cometer crímenes de guerra y llevarlas al país donde se produjeron para procesarlas. Otro problema es que la ejecución nacional puede ser a veces injusta. Pueden producirse las siguientes situaciones:

- ▲ el tribunal puede dictar sentencias condenatorias injustas por deseo de venganza de los crímenes cometidos contra sus propios súbditos. También puede temer a la opinión pública. El Gobierno puede presionar al tribunal para que dicte fallos condenatorios a fin de demostrar que se están tomando medidas efectivas;
- ▲ un Gobierno puede no investigar crímenes de guerra porque quiera evitar conflictos con otros países o grupos que simpatizan con los acusados;
- ▲ los juicios celebrados durante un conflicto interno pueden favorecer al grupo político o étnico más poderoso en ese conflicto.

Además, los Gobiernos suelen ser reacios a investigar a sus propios súbditos sospechosos de cometer crímenes de guerra, porque puede preocuparle que:

- ▲ la investigación revele que militares superiores o representantes con altos cargos de Gobierno puedan haber ordenado cometer esos crímenes, o bien, participado en ellos;
- ▲ la opinión pública esté en contra del procesamiento de los soldados nacionales por crímenes contra personas consideradas como "el enemigo";
- ▲ el reclutamiento de las fuerzas armadas resulte más difícil si se piensa que puedan ser encarcelados por acciones que puedan cometer (o se les ordene cometer) en el ejército.

Cabe señalar que, en relación con los crímenes de guerra, los Jefes de Estado no tienen inmunidad; el cumplimiento de órdenes superiores no sirve de excusa; los jefes y superiores son responsables de sus subordinados (en determinadas condiciones); y no existe un plazo tras el cual no pueda juzgarse a los autores de violaciones, porque ellas no prescriben.

2. Ejecución del derecho mediante tribunales penales internacionales

Aunque, según los Convenios de Ginebra, los Estados tienen "la obligación de buscar a las personas acusadas de haber cometido, u ordenado cometer, una cualquiera de las infracciones graves, y deberá hacerlas comparecer ante los propios tribunales, sea cual fuere su nacionalidad", la comunidad mundial ha decidido también que la ejecución del DIH no puede dejarse sólo a los países individualmente.

Tribunales especiales

Hasta mediados del siglo XX, el derecho de la guerra sólo lo ejecutaron los tribunales militares de los países de forma individual. El primer tribunal penal internacional se creó después de la Segunda Guerra Mundial, cuando el Reino Unido, Francia, los Estados Unidos y la Unión Soviética establecieron el Tribunal Militar Internacional (TMI) para enjuiciar a los nazis acusados de violaciones graves del derecho internacional. Esos juicios se denominaron juicios de Nuremberg, la ciudad alemana en que tuvieron lugar. Por otra parte, se creó en Tokio el Tribunal Militar Internacional para el Lejano Oriente, integrado por representantes de once países reunidos para enjuiciar a los japoneses acusados también de violaciones graves del derecho internacional.

Unos cuarenta años después, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas estableció otros dos tribunales penales internacionales para juzgar crímenes de guerra, crímenes de lesa humanidad y el crimen de genocidio. El primero se creó en 1993 para juzgar los crímenes cometidos, desde 1991, durante la guerra en el territorio de la ex Yugoslavia, y el segundo, en 1994, para juzgar los crímenes cometidos ese año en Ruanda o por ruandeses en países vecinos.

Algunas personas consideran que los tribunales especiales no son el medio más eficaz para hacer cumplir el DIH, ya que se requiere una gran voluntad política internacional y mucho tiempo para constituir y poner en marcha cada tribunal, así como para obtener los recursos económicos necesarios.



La Corte Penal Internacional

La posibilidad de crear un tribunal penal internacional permanente se estudió durante décadas. El establecimiento de los dos últimos tribunales especiales mencionados puso de actualidad dicha idea en la agenda internacional.

Tras largos debates preparatorios, en 1998 se organizó una Conferencia Diplomática Internacional en Roma, en la que se aprobó el Estatuto de la Corte Penal Internacional (CPI), que será competente para cuatro tipos de crímenes: genocidio, crímenes de lesa humanidad, crímenes de guerra y crimen de agresión.

La Corte ha comenzado a funcionar el 1 de julio de 2002, es decir, sesenta días después de que el Estatuto fuera ratificado por 60 Estados, requisito necesario para su entrada en vigor. En abril de 2002, 139 países habían firmado ese instrumento y 66 lo habían ratificado.

Esta Corte tiene competencia para juzgar 4 categorías de crímenes: el genocidio, los crímenes contra la humanidad (de "lesa humanidad"), crímenes de guerra y crímenes de agresión.

Un pequeño número de países se ha opuesto a la creación de una corte internacional permanente. Algunos creen que la Corte no está dotada de demasiado poder y puede ser usada con fines políticos. Otros se han negado a firmar, creyendo que algunas prácticas no son de competencia de la Corte. Otros países no están de acuerdo en que la Corte sea el lugar indicado para juzgar a miembros de sus fuerzas armadas desplegadas en el exterior, sin que ellos puedan beneficiarse de todas las garantías que puedan ofrecerles los tribunales nacionales.

Nadie puede decir en qué medida una corte internacional permanente puede ser eficaz para hacer respetar el derecho internacional. El redactor encargado de los temas jurídicos de una revista política británica bien conocida ha señalado que los gobiernos han firmado, en el pasado, tratados que prohíben los crímenes de guerra. Quizás lo hayan hecho con cinismo, quizás con las mejores intenciones del mundo, pero siempre bien conscientes del hecho de que los tratados no serán probablemente aplicados en un futuro previsible. La creación de la Corte Penal Internacional podría cambiar las cosas, podría marcar verdaderamente el advenimiento de la primacía del derecho allí donde ha estado ausente hasta hoy. La Corte constituye una revolución en el derecho internacional. Es muy temprano para decir si tendrá éxito; es una experiencia.

Considerando que los tribunales internacionales constituyen un apoyo importante a los esfuerzos tendientes a prevenir y sancionar las violaciones al DIH, hay pocas posibilidades de verlos alguna vez sustituidos enteramente por tribunales nacionales, y persiste la necesidad de contar aquí con una legislación penal nacional eficaz. Son siempre los Estados los que asumen la primera obligación de hacer respetar el DIH, de prevenir y sancionar las violaciones y solamente una acción eficaz a nivel nacional puede asegurar un respeto pleno y completo del mismo.

3. Hacer justicia mediante comisiones de la verdad

Los países de América Latina han creado otra forma de "hacer justicia" sin pasar por la vía del procedimiento judicial: las comisiones de la verdad. Argentina estableció la primera comisión de la verdad en 1983 para investigar y descubrir la verdad sobre la desaparición de miles de personas bajo los regímenes anteriores. Tras tomar declaración a cientos de testigos, la comisión documentó la existencia de campos secretos de detención y de al menos 8.900 "desaparecidos", y sometió una serie de casos para su posible enjuiciamiento. La comisión presentó sus conclusiones en 1984 y publicó "Nunca más", un informe clásico sobre los derechos humanos.

Las comisiones de la verdad no son juicios; son sólo foros para indagar y establecer los hechos sobre atrocidades pasadas. Algunas han sido creadas por las autoridades públicas; otras, por organizaciones privadas. Cuando se rigen por un proceso celosamente neutral, esas comisiones tienen la virtud de establecer rápida y directamente los hechos relativos a crímenes de guerra (como en El Salvador y Nicaragua) o las violaciones de los derechos humanos cometidos por regímenes anteriores (como en Argentina, Chile, Brasil, Perú y Haití). El objetivo de la mayoría de las comisiones de la verdad ha sido determinar los hechos sobre violaciones del DIH, del derecho interno y de los derechos humanos. Esas comisiones se han limitado a publicar informes y a hacer recomendaciones sobre cómo debería actuar el Gobierno de su país en relación con los crímenes.



Comisiones de la verdad y la reconciliación SUDÁFRICA

Sudáfrica ha llevado este planteamiento de la justicia un paso más allá. La Comisión sudafricana de la Verdad y la Reconciliación (CVR) se constituyó para investigar crímenes cometidos durante el conflicto para acabar con el apartheid un sistema en el que una minoría blanca dominaba el sistema político y económico del país. Durante el apartheid, se negó a los africanos de color, así como a los asiáticos y a los mestizos, muchos de los derechos y beneficios de que gozaban los ciudadanos de origen europeo. La CVR investigó crímenes cometidos por el Gobierno de Sudáfrica y los simpatizantes del apartheid, así como por determinados grupos, como el Congreso Nacional Africano (ANC), que participaron en una rebelión armada contra el Gobierno segregacionista.

La CVR de Sudáfrica difiere de otras comisiones de la verdad anteriores en que se estableció dentro del sistema legal. Sin embargo, su objetivo no es juzgar y castigar, sino conseguir la reconciliación personal y política. Se estableció que si los autores de violaciones testificaban sinceramente sobre los hechos que habían cometido, obtendrían el perdón de la justicia por sus crímenes (proceso denominado amnistía). Los acusados de crímenes que no testificaron sincera y completamente ante la CVR pueden ser aún procesados en virtud de la legislación nacional.

Miles de personas solicitaron la amnistía a la CVR. A finales de 1999, el Comité de Amnistías de la CVR había concedido la amnistía a 568 personas y se la había denegado a 5.287; había concedido una amnistía parcial a 21; además, se habían desestimado 161 solicitudes y había decisiones pendientes acerca de 272 casos de un total de 6.039 casos.

La mayoría de los criterios para la amnistía estaban relacionados con la obligación de que los autores revelasen totalmente los hechos y con la confirmación de que éstos se hubiesen cometido por motivos políticos y no por interés personal o por una intención dolosa hacia las víctimas. El Comité tuvo también en cuenta "la gravedad del acto" y "la proporcionalidad" entre el acto y los resultados esperados.

La CVR sudafricana quiere asimismo ayudar a las víctimas de crímenes de guerra ofreciéndoles la posibilidad de contar su historia al mundo y tomando disposiciones para que se concedan indemnizaciones y se preste asistencia social. Más de 20.000 víctimas de violaciones de los derechos humanos han declarado ante la CVR.

Las críticas a la CVR se refieren a ciertas deficiencias. Muchas personas han testificado sobre acontecimientos que no presenciaron directamente. Los únicos crímenes investigados por la CVR fueron los denunciados por testigos. No hizo nada por investigar crímenes sobre los que no se había presentado ningún testigo espontáneamente. Una de las principales preguntas que se han hecho es si las personas que asesinaron y torturaron a víctimas inocentes deben quedar impunes pese a haber reconocido sus crímenes; y otra si las indemnizaciones a las víctimas son suficientemente cuantiosas para compensar su sufrimiento (incluidos los gastos médicos y la pérdida de ingresos en el caso de asesinato de un familiar).

PERÚ

En junio de 2001 se creó la **Comisión de la Verdad** en Perú, con el objetivo de esclarecer los hechos de violencia ocurridos y las responsabilidades imputables tanto a las organizaciones terroristas como a los agentes del Estado, por el tiempo transcurrido de mayo de 1980 a noviembre de 2000, buscando así una "reconciliación nacional", el imperio de la justicia y el fortalecimiento del régimen democrático constitucional peruano.

En el mes de Setiembre de 2001, se modificó su denominación inicial, pasando a llamarse "**Comisión de la Verdad y Reconciliación**", para adecuarla mejor a los fines de su creación.

Adoptada la decisión, e intentando conseguir que el trabajo a realizar gozara de la mayor credibilidad ante la sociedad, se buscaron personas idóneas para integrar la misma: el Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como Presidente; el Director de



la Comisión Andina de Juristas, un antropólogo, un analista político, el Presidente de la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza, el ex Rector de la Universidad de Huamanga, y una congresista. Se sumaron luego cinco nuevos miembros y un observador: el Administrador Apostólico de la Arquidiócesis de Ayacucho, la representante de la Coordinadora de Derechos Humanos, un militar de jerarquía retirado, un sociólogo, y un Pastor Evangélico.

El mandato de la Comisión era claro:

1. Analizar el contexto, las condiciones políticas, sociales y culturales, así como los comportamientos que contribuyeron a la situación de violencia, tanto desde el Estado como desde la sociedad.
2. Contribuir a que la administración de justicia, cuando correspondiera, pudiera esclarecer los crímenes y violaciones a los derechos humanos cometidos tanto por las "organizaciones terroristas" como por los agentes del Estado.
3. Procurar la determinación del paradero, identificación y situación de las víctimas, y en lo posible, determinar las responsabilidades correspondientes.
4. Formular propuestas de reparación moral y material de las víctimas o de sus familiares.
5. Recomendar las reformas que estimara convenientes como medida de prevención para que no se repitieran experiencias similares, así como medidas que resultaran necesarias para garantizar el cumplimiento de sus recomendaciones.

Su trabajo fue amplio y complejo: audiencias públicas, recopilación de testimonios y base de datos, análisis de crímenes y violaciones de los DD.HH, exhumaciones, iniciativa sobre personas desaparecidas, propuestas de política de reparaciones, de reformas institucionales, perspectiva y experiencia de reconciliación, etc.

Luego de 25 meses de trabajo, la Comisión de la Verdad y Reconciliación hizo público su informe final en agosto de 2003, en una ceremonia realizada en Palacio de Gobierno. Sus conclusiones se resumen, muy esencialmente, de esta manera:

1. Se consideró, el vivido, como el conflicto más sangriento de la historia peruana, que dejó graves y perdurables secuelas en la población (se estiman 69,280 víctimas, principalmente los más débiles y marginados).
2. Se consideró como principal responsable del mismo a la organización conocida como "Sendero Luminoso".
3. Se consideró que los gobernantes no estuvieron preparados para asumir el problema, que las Fuerzas Armadas y la Policía Nacional actuaron "a ciegas" primero y cometieron graves violaciones de derechos humanos, que el Poder Legislativo y el Poder Judicial no estuvieron a la altura de sus deberes constitucionales.
4. A su vez se consideró que los actores políticos, las iglesias, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto, tenían que "revisar profundamente lo que hicieron o dejaron de hacer en esos años, y de qué forma ello influyó en el curso de los acontecimientos".
5. Por último, se consideró que la reconciliación pasaba por nuevas relaciones entre Estado y sociedad para superar las discriminaciones existentes y que la reparación para las víctimas, era indispensable para la reconciliación nacional.

Merece la pena resaltarse todo el esfuerzo realizado, el pronunciamiento que hicieron algunos sectores de la sociedad peruana solicitando se tomara en cuenta sus conclusiones, y los 43 casos que la Comisión de la Verdad y Reconciliación entregara al Ministerio Público para las investigaciones correspondientes.



El informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación motivó un mensaje a la nación del Presidente Constitucional de la República, mediante el que propuso lo siguiente:

1. La aprobación, en líneas generales, de una política de Estado para la reconciliación, que se sustentara en los siguientes ejes:
 - la verdad y la justicia como medios eficaces para alcanzar la reconciliación;
 - la reconciliación, entendida como el reencuentro de los peruanos con la paz, la justicia, el bienestar, la democracia y el desarrollo;
 - negación de la impunidad;
 - Identificación de las víctimas;
 - la paz y el desarrollo de las zonas afectadas por la violencia así como la ejecución de reparaciones colectivas.

2. La ejecución de un Plan de Paz y Desarrollo para las zonas más afectadas por la violencia, a ser ejecutado, en una primera etapa, entre los años 2003 y 2006, con los objetivos de:
 - mejorar la alimentación, saneamiento, salud, educación y la seguridad ciudadana en la población;
 - rehabilitar y aumentar la infraestructura vial, de telecomunicaciones y de electricidad;
 - elevar la producción y la productividad, en especial la agropecuaria y la agroindustrial;
 - promover la inversión privada;
 - fortalecer la presencia del Estado y de la sociedad civil en esas zonas.

3. Otras medidas adicionales en favor de la población, que tenían que ver con el mejoramiento:
 - en el ámbito educativo,
 - en el de la salud,
 - en el de vivienda,
 - en el fortalecimiento de la labor de las fiscalías encargadas de los casos vinculados a las secuelas de la violencia,
 - en la elaboración de un Registro Nacional de Víctimas, tanto civiles como militares y policiales, y
 - en la instalación de una Comisión Multisectorial de Alto Nivel, con participación de los gobiernos regionales y locales.

Fuentes:

Nuremberg Forty Years Later, Irwin Cotler, ed. McGill-Queen's University Press, Montreal, 1995.

Sitio Web del CICR: www.cicr.org

Discurso de apertura de la Conferencia Diplomática de Plenipotenciarios de las Naciones Unidas sobre el establecimiento de una Corte Penal Internacional, Roma, Italia, junio de 1998 – transcripción de *In Search of Global Justice, PT II*.

Explicación del voto del señor Dilip Lahiri, jefe de la delegación de la India, sobre la aprobación del Estatuto de la Corte Penal Internacional, 17 de julio de 1998, www.un.org/icc/speeches/717ind.htm

Robinson Everett, *American service members at the ICC*, en *The US and the ICC*, publicado por Sarah B. Sewall y Karl Kaysen, Rowman et Littlefield Publishers, Inc.

David Manasian, director jurídico, revista *Economist*, transcripción de *In Search of Global Justice, Part II*.

Decreto Supremo N°065-2001-PCM del 4/6/2001. Perú.

Revista de Instituto de Defensa Legal. Informe de la CVR: oportunidad histórica para reconocernos y reaccionar, N°157 de Setiembre, 2003, página 9. Perú.



¿Qué violaciones del derecho humanitario constituyen crímenes de guerra?

En el Estatuto de la Corte Penal Internacional se enumeran las infracciones graves del DIH que constituyen crímenes de guerra cuando se cometen contra personas protegidas: los combatientes heridos o enfermos, los prisioneros, los civiles, etc. A continuación resumimos algunas de ellos.

- Matar intencionalmente;
- Someter a tortura o a otros tratos inhumanos (...);
- Infligir deliberadamente grandes sufrimientos (...);
- Dirigir intencionalmente ataques contra la población civil, contra objetos civiles o contra personal, instalaciones, material, unidades o vehículos que participen en la asistencia humanitaria;
- La deportación o el traslado forzoso de población civil;
- Emplear armas, proyectiles, materiales y métodos de guerra prohibidos que, por su propia naturaleza, causen daños superfluos o sufrimientos innecesarios o surtan efectos indiscriminados;
- Provocar intencionalmente la inanición de la población civil como método de hacer la guerra, privándola de los objetos indispensables para su supervivencia;
- Saquear una ciudad o una plaza;
- Tomar rehenes;
- Cometer actos de violación, esclavitud sexual, prostitución forzada o cualquier otra forma de violencia sexual;
- Causar la muerte o lesiones a un enemigo que haya depuesto las armas o que, al no tener medios para defenderse, se haya rendido a discreción;
- Reclutar o alistar a niños menores de 15 años en las fuerzas armadas nacionales o utilizarlos para participar activamente en las hostilidades;
- Lanzar un ataque intencionalmente, a sabiendas de que causará pérdidas de vidas, lesiones a civiles o daños a objetos de carácter civil o daños extensos, duraderos y graves al medio natural;
- Aprovechar la presencia de civiles u otras personas protegidas para que queden inmunes de operaciones militares determinados puntos, zonas o fuerzas militares;
- Las condenas dictadas y las ejecuciones efectuadas sin sentencia previa pronunciada por un tribunal constituido regularmente y que haya ofrecido todas las garantías judiciales generalmente reconocidas como indispensables.

– Fuente: artículo 8 del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional



Opiniones sobre si se debe olvidar o hacer justicia

Cuando una guerra civil termina, hay que perdonar y olvidar.

– Paul Thibaud, ensayista

El exceso de perdón y olvido impide que las heridas sanen.

– Louis Joinet, juez y relator especial de las Naciones Unidas sobre la cuestión de la Impunidad

Camboya: opinión de dos víctimas

Testimonio 1

Su serenidad y su mirada distante podrían hacer pensar que ha superado su tragedia personal, pero no es así. Todavía oye los gritos, y las imágenes de la tortura siguen grabadas en su memoria. Quiere justicia, no venganza.

¿Cómo podría olvidar? Tenía 30 años entonces y ha quedado grabado para siempre en mi memoria. Todas las víctimas piensan como yo; queremos que los líderes de los jermes rojos paguen por sus acciones.

– Vann Nath, superviviente de un centro de tortura camboyano en el que murieron 18.000 personas

Testimonio 2

¿Qué cambia para un camboyano cualquiera el que se juzgue a Ta Mok (jefe de los jermes rojos)? Lo único que quiero es que haya paz en Camboya.

– Un taxista que perdió a su padre y a cinco hermanos y hermanas



Exploración 4A: Hacer respetar el derecho

Opiniones sobre si se debe olvidar o hacer justicia

Sierra Leona: opinión de tres sierraleoneses

Testimonio 1

La amnistía no sólo no resolverá los problemas de este país, sino que mantendrá el círculo vicioso de la violencia y la impunidad. Las amnistías no funcionan.

– Abdul Tejan-Cole, abogado

Testimonio 2

¿Qué haría si me tropezase con mis torturadores por la calle? Sólo les diría que, algún día, el Todopoderoso escogerá entre su familia y la mía. Si no perdonamos, más gente va a perder las manos.

– Lemain Jusu Jarka,
los rebeldes le cortaron las manos como castigo por encubrir la huida de sus hijas

Testimonio 3

Soy un hombre de principios y creo que hay que castigar a los criminales. Pero, ¿quién juzgará a quién? Nadie tiene realmente control. Si el Gobierno dijese: "Vamos a juzgaros", los rebeldes volverían a tomar las armas.

– Alimany Koroma, pastor

Sierra Leona: opinión de dos extranjeros

Testimonio 1

La amnistía está poniendo de nuevo en marcha el ciclo de la impunidad (...). Los crímenes fueron tan horribles que no podemos sencillamente esperar una paz duradera.

– Corinne Dufka, de Human Rights Watch

Testimonio 2

La amnistía es totalmente inaceptable. Me indigna. Pero luego miro a los niños que estamos alimentando y cuidando y lo dejo estar. Los sierraleoneses saben lo que quieren: paz ya, en vez de justicia. Por un lado, la amnistía es un escándalo, pero, por otro, tal vez sea una solución sabia.

– Un agente humanitario



Hoja descriptiva: una mirada a las comisiones de la verdad

Parte I: Antecedentes

Tras acontecimientos particularmente represivos o sangrientos, algunos países han establecido comisiones de la verdad cuyo fin es, por lo general, determinar los hechos sobre violaciones del DIH, de los derechos humanos y del derecho interno. Las comisiones de la verdad no son tribunales, son foros en los que se investigan los hechos relacionados con la violencia y los crímenes del pasado. Normalmente publican informes y hacen recomendaciones al Gobierno de su país sobre el modo de abordar los crímenes y evitar violaciones generalizadas en el futuro.

Algunas comisiones de la verdad han sido establecidas por las autoridades y otras por organizaciones privadas.

Se han establecido tras un cambio radical en el Gobierno (por ejemplo, en Chile, Sudáfrica y Perú), en el marco de un acuerdo de paz para poner fin a una guerra civil (como en El Salvador y Guatemala) o durante un período de transición de un régimen militar a otro civil (por ejemplo, en Argentina y Uruguay).

Argentina estableció la primera Comisión de la Verdad en 1983 para investigar y descubrir la verdad sobre la desaparición de miles de personas bajo los regímenes anteriores. Tras tomar declaración a cientos de testigos, la Comisión reunió pruebas de la existencia de campos secretos de detención y del hecho de que al menos 8.900 personas habían "desaparecido". Sometió una serie de casos para su eventual enjuiciamiento. El extenso informe

publicado por la comisión en 1984 y titulado "Nunca más" es un clásico entre los informes sobre los derechos humanos.

En **Sudáfrica**, se creó la Comisión de la Verdad y la Reconciliación para indagar crímenes cometidos durante el conflicto para acabar con el apartheid, un sistema en el que una minoría blanca dominaba el sistema político y económico del país. Durante el apartheid, se negó a los africanos de color, así como a los asiáticos y los mestizos, muchos de los derechos y beneficios de que gozaban los ciudadanos de origen europeo. La Comisión de la Verdad y la Reconciliación investigó crímenes cometidos por el Gobierno de Sudáfrica y los simpatizantes del apartheid, así como por determinados grupos, como el Congreso Nacional Africano (ANC), que participaron en una rebelión armada contra el Gobierno segregacionista.

La Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Sudáfrica difiere de otras comisiones de la verdad anteriores en que se estableció como parte del sistema legal. Sin embargo, su objetivo no es juzgar y castigar, sino conseguir la reconciliación personal y política. Se estableció que los autores de violaciones obtendrían el perdón de la justicia por sus crímenes si testificaban sinceramente sobre los actos que habían cometido (proceso denominado amnistía). Los acusados de crímenes que no testificaron sincera y completamente ante la Comisión pueden ser aún procesados en virtud de la legislación nacional.

Miles de personas solicitaron la amnistía a la Comisión de la Verdad y la Reconciliación. A finales de 1999, el Comité de Amnistías de la Comisión había concedido la amnistía a 568 personas y se la había denegado a 5.287; había desestimado 161 solicitudes y había decisiones pendientes acerca de 272 casos de un total de 6.039 casos.

En Perú, la Comisión de la Verdad y la Reconciliación fue creada para esclarecer los hechos de violación ocurridos (años 1980-2000) y las responsabilidades imputables, tanto a la organización "Sendero Luminoso", como a los agentes del Estado. Se buscaba además un propósito de "reconciliación nacional" entre los peruanos. Esta comisión trabajó durante 25 meses y en agosto de 2003 dio a conocer su informe final. En noviembre del mismo año, el Presidente de la República lo aprobó en líneas generales y sobre la base del mencionado informe, propuso la ejecución de un "Plan de Paz y Desarrollo" para las zonas más afectadas por la violencia.

Más recientemente, se han puesto en marcha comisiones de la verdad en Nigeria y Panamá y otras están a punto de hacerlo en Sierra Leona y Timor Oriental. Se está debatiendo el establecimiento de tales comisiones en México, Bosnia, Serbia y Ghana, así como en Canadá, donde se quiere investigar el trato dado a los indígenas.



Exploración 4A: Hacer respetar el derecho

Una mirada a las Comisiones de la Verdad

Parte II: Lo que algunas personas han dicho sobre las Comisiones de la Verdad

No estamos diciendo que haya que cerrar los ojos ante nuestro pasado, pero la justicia no puede perseguir a todo el mundo. Sería interminable.

– Desmond Tutu, premio Nobel de la Paz y presidente de la Comisión sudafricana de la Verdad y la Reconciliación

Cuando se debatió el cometido de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, prevaleció la opinión de que, dada la especial situación de Ruanda, ese tipo de comisión no era necesariamente la mejor manera de erradicar la impunidad y sentar las bases de la estabilidad política. El Gobierno de Ruanda estaba convencido de que el único modo de conseguir la reconstrucción nacional y lograr una paz duradera para todos los ruandeses era hacer justicia, y que el entendimiento o la coexistencia pacífica sería una quimera si no se castigaba primero a los responsables y a los autores de los crímenes.

– Faustin Nteziyayo, ministro de Justicia de Ruanda, 1998

Las víctimas y los supervivientes necesitan contar lo que les sucedió, narrar su versión de los hechos, señalar al agresor y dar detalles sobre la agresión; de ese modo, manifiestan sentimientos punitivos de profundo rencor y odio moral y su clamor pidiendo justicia. Al agredirlas, no sólo se les produce un daño físico, sino que se dejan cicatrices psicológicas y pierden el respeto por su persona, por lo que necesitan recuperar su autoestima. Una comisión de la verdad ayuda a conseguir todo esto, ya que contribuye a generar y reforzar colectivamente la creencia en el fin de una era de injusticias flagrantes.

– Rajeev Bhargaba, Centro de Estudios Políticos, Nueva Delhi, 1998

Para reconstruir una sociedad, hay que reconocer los hechos, indemnizar a las víctimas y castigar a los autores de las violaciones. Eso no significa que haya que encarcelarlos, pero sí que deben confesar al menos sus pecados y pedir perdón.

– Martín Abregu, director del Centro de Estudios Jurídicos y Sociales, Argentina, 1998

El hecho de que, delante de la víctima o de la familia de la víctima, un verdugo reconozca que asesinó deliberadamente a alguien, que puso una bomba en una iglesia o en otro lugar con la intención de matar, es un comienzo de justicia. (...) Muchas víctimas están satisfechas porque se les ha devuelto la dignidad y se ha reconocido su sufrimiento. Otras están descontentas porque consideran que los asesinos salen bien parados.

– Richard Goldstone, juez de Sudáfrica, ex fiscal de los Tribunales Penales Internacionales para la ex Yugoslavia y Ruanda, 1998



Exploración 4A: Hacer respetar el derecho

¿Es demasiado tarde? – Argelia/Francia

Reseña histórica de un debate público en Francia

- 1954 – 1962 Francia libra una guerra contra los independentistas en Argelia.
- 1962 Los Acuerdos de Evian entre Francia y Argelia ponen fin a esa guerra.
- 1962 – 1999 Se condenan reiteradamente las atrocidades cometidas por el Ejército francés y por personas o grupos franceses. Pese a la publicación de libros y artículos, no se produce un debate público en gran escala.
- 2000 Louise Ighilahriz, ex militante argelina torturada durante tres meses en 1957, denuncia los hechos. Los generales franceses implicados en su historia reaccionan públicamente y ello provoca otras historias, declaraciones de políticos y un amplio debate público, que incluye las siguientes intervenciones:
- ▲ Doce eminentes intelectuales exigen públicamente al Gobierno francés que, en honor de la verdad, reconozca y condene oficialmente las torturas que tuvieron lugar durante la guerra de Argelia.
 - ▲ El primer ministro, señor Jospin, declara: "No considero que revelar la verdad debilite a nuestra nación. Al contrario, la fortalecerá al permitir aprovechar las lecciones del pasado para construir su futuro".
 - ▲ El presidente de Francia, señor Chirac, afirma: "No debemos hacer nada que vuelva a abrir viejas heridas".
 - ▲ Un grupo de políticos franceses propone que se cree una comisión de investigación para examinar los casos de tortura y crímenes de lesa humanidad cometidos por Francia. El objetivo de dicha comisión sería contribuir a establecer la verdad y proponer medios para compensar a las víctimas y a las personas que se negaron a participar en esos crímenes.
- 2001 En mayo de 2001, el general Paul Aussaresses, jefe de la inteligencia francesa en Argelia, de 1955 a 1957, publicó un libro titulado "Services spéciaux – Algérie 1955-1957" (Servicio especiales – Argelia 1955-1957), en el que admite haber practicado la tortura. Tras esa publicación, la Liga de Derechos Humanos (LDH) presenta una querrela contra el autor por complicidad de apología de crímenes de guerra. El Movimiento contra el racismo y por la amistad entre los pueblos, Louise Ighilahriz y las dos hermanas de Larbi Ben M'Hidi, asesinado en presencia del General, también presentan una querrela por crímenes contra la humanidad. El 14 de diciembre, a raíz del proceso de Paul Aussaresses, el tribunal de apelación de París confirma la negativa de la justicia de incoar acciones penales por crímenes contra la humanidad en virtud de una ley de 1968 que concede amnistía por todas las infracciones cometidas en relación con la guerra de Argelia.
- 2002 El 25 de febrero, el tribunal correccional de París obliga al general Aussaresses a pagar 7.500 euros de multa por haber hecho apología de los crímenes que había cometido durante la guerra de Argelia. Los dos editores de su libro fueron condenados a pagar 15.000 euros de multa cada uno.

Testimonios

Opinión de dos generales que participaron en los acontecimientos de Argelia:

No, la tortura no es indispensable en tiempo de guerra. Se puede prescindir perfectamente de ella. Me entristece recordar lo de Argelia, porque la tortura fue parte de la mentalidad de aquella época. Podíamos haber hecho las cosas de otro modo.

— General Jacques Massu

Nunca me ha gustado la tortura, pero decidí que iba a tener que usarla cuando llegué a Argel. Entonces era ya una práctica habitual. En las mismas circunstancias, volvería a hacerlo. No creo que haya otra alternativa. Dicho esto, debo añadir que solía obtener buenos resultados sin recurrir a ningún tipo de tortura. Es más, diría que mis mayores éxitos los conseguí sin tocar un solo cabello a la persona interrogada. Pero hay ocasiones en las que eso no funciona y el tiempo apremia.

Me opongo a la idea de que Francia pida perdón. No tenemos nada de que disculparnos. Reconocer hechos concretos sí, desde luego, pero sin generalizar. Personalmente, no lamento nada.

— General Paul Aussaresses

Exploremos el derecho humanitario

Recurso 3 2 de 3



Exploración 4A: Hacer respetar el derecho

¿Es demasiado tarde? – Argelia/Francia

Sobre los soldados

Los veteranos se sienten calumniados por el modo en que se acusa de practicar la tortura a los dos millones de soldados que participaron en esa guerra y que tienen la conciencia limpia al respecto.

— Wladyslas Marek, cabo en Argel de 1960 a 1962, actualmente presidente de la Federación Nacional de Veteranos de Argelia y Túnez

Muy pocos reclutas intervinieron en las torturas, pero muchos conocían su existencia, las vieron y no dijeron nada, porque para ir en contra de la disciplina militar hace falta un nivel de valentía muy superior al normal. Había un clima general de racismo y, sobre todo, de desprecio, inherente a las guerras coloniales, que hizo posible esa pasividad ante la violencia.

— Georges Doussin, presidente de la Asociación Francesas de Veteranos y Víctimas de la Guerra

Los reclutas tenían las repercusiones si discutían o se negaban a cumplir una orden, especialmente en relación con la tortura. Todos, sin excepción, presenciaron u oyeron por lo menos hablar de torturas. Cuentan que su verdadero trauma se debe a que, en aquel momento, no se rebelaron; tenían 20 años y no eran capaces de adoptar una actitud firme.

— Marie-Odile Godard, psicóloga

Sobre la responsabilidad

La principal responsabilidad incumbe a las autoridades políticas, que sabían muy bien lo que estaba sucediendo y no debían haber dado carta blanca a los militares.

— Hugues Dalleau, Presidente de la Unión Nacional de Veteranos

Si el Gobierno francés no quería que se torturase, debía haberlo dicho clara y oficialmente. Si, a falta de instrucciones claras, el Ejército no quería que se practicara la tortura –para preservar su propio honor o el de Francia– la jerarquía tenía que haberlo dicho explícitamente.

— Roger Monié, teniente del Ejército en la reserva

En aquella época, la tortura les parecía a muchos en Francia una respuesta básicamente justificada a las atrocidades que cometían los nacionalistas argelinos.

— Benjamin Stora, profesor de Historia

Sobre el olvido, la justicia y la verdad

Por el momento, no estoy a favor de una solución de carácter penal. Sería mejor acabar con estas guerras de la memoria en lugar de mantenerlas vivas para siempre. Podría establecerse una Comisión de la Verdad y la Reconciliación, integrada por juristas, personas de honor e integridad, personalidades políticas e historiadores para permitir que los recuerdos sobre lo sucedido circularan entre los diversos grupos.

— Benjamin Stora, profesor de Historia

Nada es más importante para las víctimas y sus familiares que sacar la verdad a la luz. Hasta que eso no ocurra, no terminarán las lamentaciones y no será posible sanar. Eso mismo se aplica a las naciones. Reconocer el pasado, por doloroso y trágico que sea, es fundamental para el futuro, porque las naciones, al igual que las personas, no pueden mentir siempre. Lo que hace falta es, simplemente, que tanto Francia como Argelia determinen la realidad de los crímenes cometidos por ambas partes durante la guerra de Argelia.

— Robert Badinter, antiguo ministro de Justicia francés

Es preciso promover el debate de estos episodios vergonzosos: abrir más los archivos, reunir los testimonios de las víctimas, escuchar las diversas opiniones. Un país puede aprender más de las páginas más negras de su historia que de aquellas en las que aparece como un apuesto héroe o una víctima inocente.

— Tzvetan Todorov, filósofo



Exploración 4A: Hacer respetar el derecho

¿Es demasiado tarde? – Argelia/Francia

Sobre el olvido, la justicia y la verdad

Mi única preocupación es comprender cómo un pueblo civilizado puede caer en la barbarie. Si queremos evitar que se repita un episodio tan bochornoso tenemos que mirarlo de frente, decir la verdad sobre el trasfondo político de la tortura. No queremos que nuestros hijos descubran el horror en la senda de su vida y se avergüencen porque sus padres mintieron.

— Jacques Julliard, ex oficial que sirvió en Argelia

Al final de la guerra, la opinión pública quería realmente olvidar. Hasta cierto punto, eso es saludable. Las heridas no pueden permanecer en la memoria para siempre, sería malsano. Pero, en cierta medida, el perdón puede ser muy nocivo si se desconocen los hechos o la verdad. Es preciso que toda la sociedad francesa refrende la condena moral de la tortura.

— Laurent Schwartz, matemático

El derecho internacional prohíbe la tortura en todas las circunstancias, por ejemplo:

En tiempo de conflicto armado:

(...) se prohíben, en cualquier tiempo y lugar, por lo que atañe a las personas arriba mencionadas: (a) los atentados contra la vida y la integridad corporal, especialmente el homicidio en todas sus formas, las mutilaciones, los tratos crueles, la tortura y los suplicios;

— Artículo 3 común a los Convenios de Ginebra (1949)

En todo tiempo:

- 1. Todo Estado Parte tomará medidas legislativas, administrativas, judiciales o de otra índole eficaces para impedir los actos de tortura en todo territorio que esté bajo su jurisdicción.*
- 2. En ningún caso podrán invocarse circunstancias excepcionales tales como estado de guerra o amenaza de guerra, inestabilidad política interna o cualquier otra emergencia pública como justificación de la tortura.*
- 3. No podrá invocarse una orden de un funcionario superior o de una autoridad pública como justificación de la tortura.*

— Artículo 2 de la Convención de las Naciones Unidas contra la Tortura (1984)

Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales

En la exploración 4B, que incluye material para los alumnos más adelantados, se mencionan los esfuerzos internacionales para garantizar la justicia en la segunda mitad del siglo XX. Se presenta a los alumnos los juicios que se celebraron después de la Segunda Guerra Mundial y en los que, por primera vez, varias naciones se agruparon para procesar a los autores de crímenes de guerra y de infracciones graves del derecho internacional humanitario (DIH). Al explorar el desarrollo de un sistema de justicia penal internacional, los alumnos analizarán algunas cuestiones fundamentales relacionadas con la ejecución de las normas como, por ejemplo, si un criminal que sigue órdenes de un superior es culpable o no, qué personas son idóneas para juzgar a otras y por qué se ha considerado necesario establecer tribunales penales internacionales.

Objetivos:

- ▲ Comprender la evolución de los esfuerzos internacionales para procesar a los criminales de guerra.
- ▲ Percatarse de algunos de los problemas que implica procesar a los criminales de guerra.

Recursos didácticos:

- ▲ Testimonios de Nüremberg:
 - El propósito de Nüremberg
 - Declaraciones finales de los acusados
 - Sentencias del Tribunal
- ▲ Los Principios de Nüremberg, 1946
- ▲ Hoja descriptiva: Los tribunales internacionales especiales
- ▲ Hoja descriptiva: Respuestas a las preguntas sobre la Corte Penal Internacional



Para los profesores:

- ▲ Antecedentes de Nüremberg
- ▲ Tres enfoques de la justicia (véase la exploración 4A)

Duración:

Dos sesiones de 45-60 minutos

Preparación:

Decida si quiere que los alumnos lean "Antecedentes de Nüremberg" antes de la sesión.

Prevea como utilizar las lecturas de "Testimonios de Nüremberg" del modo que mejor se ajuste a las aptitudes de los alumnos.

Decida si quiere que los alumnos lean las hojas descriptivas como preparación de la segunda sesión.

1. Debate abierto (5-10 minutos)

- ¿Qué sabe usted de los Tribunales Penales Internacionales para Ruanda (1994) y para ex Yugoslavia (1993), o sobre los Tribunales Militares Internacionales de Nüremberg y de Tokio, establecidos después de la Segunda Guerra Mundial?
- ¿Por qué piensa usted que se constituyeron tribunales internacionales?

Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales

2. El precedente de Nüremberg

(Grupos pequeños) (30-40 minutos)

Exponga los hechos básicos que dieron origen al primer Tribunal Militar Internacional, creado en 1945 en Nüremberg (Alemania):

- ▲ La II Guerra Mundial, que terminó en 1945, supuso un terrible tributo en vidas humanas: se exterminó a millones de judíos y otras minorías en campos de concentración. Millones de civiles fueron asesinados, bombardeados u obligados a abandonar su hogar; millones de soldados fueron capturados y detenidos; muchas ciudades fueron destruidas mediante bombardeos intensos y sistemáticos; y, por primera vez, se utilizaron bombas atómicas, que arrasaron por completo las ciudades de Nagasaki e Hiroshima.
- ▲ Los aliados vencedores (Reino Unido, Unión Soviética, Estados Unidos y Francia) constituyeron el tribunal en el otoño de 1945 en Nüremberg (Alemania) con el fin de juzgar a 22 jerarcas nazis. Cada país vencedor aportó dos jueces y un equipo de fiscales.
- ▲ Un equipo de abogados alemanes defendió a los acusados, desde altos cargos como Hermann Goering (mariscal de Alemania), Wilhelm Keitel (jefe de las Fuerzas Armadas) y Joachim von Ribbentrop (ministro de Relaciones Exteriores) hasta funcionarios de menor grado.
- ▲ Se acusó a los inculpados de ser personalmente responsables de crímenes contra la paz (planificar, iniciar o hacer una guerra de agresión), de crímenes de guerra (violaciones del DIH) y de crímenes de lesa humanidad (asesinatos, exterminio, esclavitud, deportación y otros actos inhumanos contra civiles).
- ▲ Diecinueve de los acusados fueron condenados y tres absueltos.

Divida la clase en pequeños grupos y que cada uno analice una de las tres hojas de "Testimonios de Nüremberg": (10 minutos)

- ▲ "El propósito de Nüremberg", que refleja el papel histórico del tribunal desde el punto de vista de los fiscales.
- ▲ Las "Declaraciones finales de los acusados", con extractos de las manifestaciones de cuatro acusados.
- ▲ Las "Sentencias del tribunal", que contienen la respuesta de los jueces del tribunal a los argumentos de la defensa.

Pida que los grupos preparen sendos informes para que toda la clase los debata. (20 minutos)

Posibles preguntas:

- Los abogados de la defensa sostuvieron que sus clientes no debían ser considerados culpables de los crímenes que cometieron, ya que...
 - (1) ...cumplían órdenes de sus superiores.
 - (2) ...las naciones que estaban juzgándolos habían cometido los mismos crímenes.
- ¿Qué argumentos en contra han hallado ustedes en su lectura?
- ¿Piensan ustedes que alguna de las opiniones expresadas por los fiscales, los acusados o los jueces habría sido diferente si el tribunal lo hubiese establecido el nuevo Gobierno alemán después de la guerra? En caso afirmativo, ¿qué opiniones y por qué?

El Tribunal Militar Internacional para el Lejano Oriente se constituyó en Tokio en 1946. Once países estuvieron representados en este tribunal encargado de juzgar a 27 altos cargos japoneses acusados de crímenes contra la paz, crímenes de guerra y crímenes de lesa humanidad cometidos durante la Segunda Guerra Mundial. Siete de ellos fueron condenados a la pena capital y al resto a penas de cárcel.



Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales

3. Creciente preocupación internacional (30-45 minutos)

Recuerde a los alumnos que los Convenios de Ginebra exigen a los Estados que lleven a los criminales ante la justicia. Esa responsabilidad internacional puede concretarse de tres maneras. La más antigua es la de los tribunales nacionales.

A. Tribunales nacionales que juzgan crímenes cometidos en el extranjero



Posibles preguntas:

- ¿Han oído ustedes hablar de personas acusadas de infracciones graves del derecho humanitario o de los derechos humanos cometidas en otro país?

A continuación figuran varios ejemplos actuales; puede seleccionar otros si lo desea.

Ejemplo 1: El alcalde de Mushubati (un distrito de Ruanda) fue detenido en Suiza y juzgado por un tribunal militar de este país. En 1999, fue condenado a cadena perpetua por violaciones del derecho humanitario, asesinatos e instigación al asesinato durante el genocidio de 1994. Tras una apelación, se redujo la condena a 14 años de cárcel. Su última apelación sigue pendiente.

Ejemplo 2: En febrero de 2000, el ex presidente de Chad, señor Hissene Habré, exiliado en Senegal, fue llevado a la justicia en ese país, por violaciones de los derechos humanos cometidas en Chad entre 1982 y 1990. En 2001, la Corte Suprema de Senegal desestimó el caso, alegando que los tribunales de Senegal no eran competentes para juzgar a extranjeros por crímenes cometidos fuera de Senegal. Algunos meses después, una treintena de víctimas y sus abogados presentaron en Bélgica una querrela por crímenes contra la humanidad contra el ex-dictador. Prosiguiendo el caso, un juez belga acude al lugar de los crímenes y se entrevista con una decena de víctimas y sus presuntos verdugos.

Ejemplo 3: En 1998, el ex presidente de Chile, Augusto Pinochet, fue arrestado en el Reino Unido en virtud de un pedido de arresto emitido en España, por el que se solicitaba su extradición a efectos de responder por acusaciones de desapariciones y asesinatos durante su mandato, entre 1973 y 1990. Fue liberado por razones médicas antes de ser juzgado y transferido a Chile, donde un juez chileno lo acusa por los mismos cargos. En agosto de 2000, la Corte Suprema de Chile confirmó la decisión de un tribunal de Santiago por la que el Señor Pinochet fue privado de su inmunidad parlamentaria. En diciembre, sin embargo, rechazó levantar los obstáculos jurídicos de su puesta en arresto domiciliario solicitada por un grupo de abogados de los derechos humanos. El 9 de julio de 2001, el tribunal de apelaciones de Santiago decidió suspender provisoriamente las acciones judiciales contra Pinochet. En agosto de 2001, sin embargo, la Corte Suprema de Chile decidió examinar la decisión del tribunal de apelaciones de Santiago fundada en el estado de salud mental del ex dictador.

- Algunas personas sostienen que cuando los tribunales de un país inculpan y juzgan a alguien por actos cometidos en otro país, se están injiriendo en los asuntos internos de esta nación. ¿Están ustedes de acuerdo? ¿Por qué? ¿Qué razones puede aducir un tribunal para conocer de esos "casos extranjeros"?
- Algunos sostienen que, para que los juicios de criminales de guerra sean justos, los fiscales y los jueces deben conocer el contexto y la cultura del país donde se cometieron esos crímenes. ¿Qué opinan ustedes?

B. Tribunales internacionales especiales

Utilicen la hoja descriptiva "Tribunales internacionales especiales" para analizar las acciones penales tomadas a nivel internacional, medio siglo después de Núremberg y Tokio, contra las violaciones del derecho humanitario en ex Yugoslavia y en Ruanda.

Cada una de las Partes Contratantes tendrá la obligación de buscar a las personas acusadas de haber cometido, u ordenado cometer, una cualquiera de las infracciones graves, y deberá hacerlas comparecer ante los propios tribunales, sea cual fuere su nacionalidad.

— Artículo 49/50/129/146 común a los Convenios de Ginebra

Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales



Posibles preguntas:

- ¿Por qué se crearon estos tribunales si, según los Convenios de Ginebra, todos los países son responsables de garantizar la aplicación del derecho internacional humanitario?

[Por ejemplo: en ex Yugoslavia, las violaciones eran evidentes y bien conocidas, pero los tribunales nacionales no tenían la capacidad o la voluntad de conocer de estos casos. En Ruanda, el sistema judicial se había colapsado. La comunidad internacional quería asegurarse de que los principales criminales de guerra no escaparan a la justicia, de que tuvieran un juicio justo y de que el tribunal contribuyera al proceso de reconciliación nacional en Ruanda y al mantenimiento de la paz en la zona.]

- ¿Significa la existencia de un tribunal internacional que éste juzgará a todos los criminales de guerra?

[Por ejemplo: actualmente se intentan establecer modos mixtos de operar, internacionales y nacionales, para impartir justicia en Camboya y Sierra Leona. En el caso de Ruanda, se han adoptado cuatro maneras de proceder. Por lo general, los tribunales internacionales no juzgan a todos los criminales, sino sólo a los más destacados.]

C. La Corte Penal Internacional (CPI)

Deliberen el contenido de la hoja descriptiva "Respuestas a las preguntas sobre la Corte Penal Internacional".



Posibles preguntas:

- ¿Qué diferencias hay entre los tribunales de Nüremberg y de Tokio, los tribunales internacionales especiales y la Corte Penal Internacional permanente?

[Por ejemplo: los tribunales de Nüremberg y de Tokio fueron establecidos por los países vencedores para enjuiciar a los criminales de las naciones vencidas; los tribunales especiales y la CPI pueden juzgar a personas de los dos bandos. Los tribunales de Nüremberg, Tokio, ex Yugoslavia y Ruanda son temporales, mientras que la CPI será permanente y, por ende, podrá realizar su labor en cualquier momento. Se pretende que el carácter permanente de la CPI sirva para disuadir a los potenciales criminales.]

Deliberen sobre las siguientes declaraciones, que reflejan algunas de las esperanzas que despierta esta Corte y algunas de sus limitaciones.

Creo que la Corte no sólo disuadirá a potenciales criminales, sino que tendrá además virtudes educativas extraordinarias, ya que obligará a los Gobiernos occidentales a llevar a cabo una política exterior más transparente.

— William Bourdon, abogado y secretario general de la Federación Internacional de Derechos Humanos

Un tribunal internacional (...) puede juzgar como máximo a 50 personas por año. Un tribunal permanente que abarque a todos los países tendrá el mismo problema y, por lo tanto, deberá elegir en función del grado de responsabilidad. Luego, es imposible imaginar que la lucha contra la impunidad dependa solamente de la justicia internacional. Es necesario que, a medio plazo, los tribunales nacionales se ocupen también de esos asuntos y busquen activamente una solución.

— Louis Joinet, juez y relator especial de las Naciones Unidas sobre la Cuestión de la Impunidad

Los Gobiernos que han dado ese paso tan sabio han comprendido claramente que la Corte Penal Internacional no representa ninguna amenaza para los Estados que disponen de un sistema de justicia penal organizado. Al contrario, su único objetivo es proteger a las personas vulnerables, cuyo propio Gobierno, si es que tienen uno, no está en condiciones o no tiene la voluntad de juzgar a los autores de las violaciones de sus derechos humanos más fundamentales.

— Kofi Annan, secretario general de las Naciones Unidas

Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales

Actividad final (10 minutos)

- ¿Por qué creen ustedes que ha tardado cincuenta años la gestación de la Corte Penal Internacional?
- ¿Cuáles son las principales ventajas de que exista un tribunal internacional permanente para juzgar a personas acusadas de genocidio, crímenes de guerra o crímenes de lesa humanidad? ¿Por qué son reacios algunos países a firmar el Estatuto de la CPI?

La jurisdicción universal se basa en la premisa de que algunos crímenes se condenan a una escala tan universal que sus autores son enemigos de toda la humanidad. Faculta a todos los Estados a detener y juzgar a cualquier persona que haya cometido determinados delitos.

IDEAS CLAVE

- ◆ Los tribunales penales internacionales se han constituido como solución a los muchos problemas que plantea la determinación de una autoridad que juzgue y castigue los crímenes de guerra.
- ◆ Cuando los jueces tratan de determinar si el procesado es culpable, examinan si cometió a sabiendas la infracción que se le imputa. Ni el argumento de haber cumplido órdenes ni el precedente de que otros ya habían cometido violaciones similares pueden absolver a un acusado de su culpa.

Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales

Actividades complementarias



Historia, literatura y acontecimientos actuales

Busquen ejemplos en la historia, la literatura o la actualidad (o casos hipotéticos) que ilustren y aclaren el significado de cada uno de los Principios de Núremberg.

Escriban un trabajo sobre las principales críticas a Núremberg

Escriban un ensayo (o un estudio) en respuesta a la siguiente pregunta:

- ¿Resta credibilidad al Tribunal de Núremberg el hecho de que los Aliados vencedores juzgasen al enemigo vencido?

Debatan sobre este tema.

Sigan la marcha de las ratificaciones del Estatuto de la CPI

Utilicen los medios de comunicación e Internet para seguir los progresos en la firma y la ratificación del Estatuto por el que se establece la CPI. Averigüen la posición de su país y las medidas que ha tomado.



Antecedentes de Nüremberg

Aunque los crímenes de guerra son crímenes contra el derecho internacional, hasta 1945 solamente se ocuparon de ellos los tribunales nacionales. Se enjuició a los criminales en los tribunales de los países donde habían ocurrido los hechos o en los del propio país. A comienzos del siglo XX, por ejemplo, los Estados Unidos juzgaron y condenaron a algunos de sus soldados por atrocidades cometidas durante el conflicto de Filipinas.

Tras la II Guerra Mundial, se celebraron juicios por crímenes de guerra en tribunales militares o en tribunales nacionales de países como Holanda, Francia y Polonia, que habían sido ocupados por las fuerzas alemanas. Canadá, China, Australia, el Reino Unido, los Estados Unidos, Holanda y Filipinas juzgaron a muchos nazis y japoneses inculpados de haber cometido crímenes de guerra en otras zonas en conflicto. Se calcula que entre el fin de la guerra y 1950 fueron procesadas unas diez mil personas por violaciones del derecho de la guerra y, desde entonces, se ha juzgado a varios cientos más en tribunales alemanes.

Pero, ¿quién debería juzgar a los máximos dirigentes acusados de planear y ordenar crímenes internacionales contra la paz, crímenes de guerra y crímenes de lesa humanidad? En 1945, el Reino Unido, Francia, la Unión Soviética y los Estados Unidos crearon un Tribunal Militar Internacional especial en Nüremberg para enjuiciar a los principales acusados nazis. Asimismo, se estableció otro tribunal análogo, el Tribunal Militar Internacional para el Lejano Oriente en Tokio, integrado por 11 miembros, para procesar a los principales inculpados japoneses.

Antes de los tribunales de Nüremberg y Tokio, las personas a las que se había aplicado la justicia militar eran, por lo general, soldados u oficiales de grado medio, como máximo. Pero, ante estos innovadores tribunales internacionales, comparecieron acusados de la cúpula militar o política. Su castigo confirmaría el antiquísimo principio de que las personas que ordenan crímenes de guerra son los principales responsables de esos crímenes.

Además, esos tribunales propiciaron una gran expansión del principio de la responsabilidad individual de los acusados, según el DIH, incluso cuando su conducta fuera permisible en su ordenamiento jurídico nacional.

Mientras que los juicios de Tokio se centraron sólo en crímenes contra la paz (planear y llevar a cabo una guerra de agresión), en Nüremberg fueron juzgadas 22 personas por crímenes de guerra y crímenes de lesa humanidad. Las sentencias dictadas dieron lugar a lo que se consideran las directrices actualmente más importantes sobre la responsabilidad individual en el derecho internacional: los Principios de Nüremberg.

Las pruebas que confirmaban que los actos denunciados habían sucedido realmente eran concluyentes (los testimonios, las actas y la documentación del juicio de Nüremberg totalizan más de 25.000 páginas). El equipo de abogados de la defensa expuso tres argumentos principales en favor de la absolución de los acusados:

- 1) Hitler tomó las decisiones y esos hombres, como subordinados suyos, no tuvieron más remedio que acatar los deseos del dictador.
- 2) Algunos de los crímenes de que se les acusaba (como el de genocidio) no estaban tipificados como tales en el derecho internacional cuando se cometieron.
- 3) Las personas que estaban juzgando y que habían cometido crímenes similares a los de las personas juzgadas no eran mejores que éstas.

Fuentes: Telford Taylor, *The Anatomy of the Nüremberg Trials*, Little Brown, 1992
Yuki Tanaka, *Hidden Horrors*, Westview Press, Oxford, 1996
Programa de Estudios de la Cruz Roja Australiana



Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales

Testimonios de Nüremberg: El propósito de Nüremberg

Extracto del discurso inaugural del fiscal presidente del tribunal Robert Jackson:

El privilegio de inaugurar el primer juicio de la historia por crímenes contra la paz en el mundo implica una gran responsabilidad. (...) Esas cuatro grandes naciones, exaltadas por la victoria y heridas por los daños padecidos, contienen la mano de la venganza y entregan voluntariamente a los enemigos capturados para que caiga sobre ellos el peso de la ley, lo cual es uno de los tributos más significativos que el Poder ha rendido jamás a la Razón.

...Existe una tremenda disparidad entre las circunstancias de los acusadores y las de los acusados que podría restar crédito a nuestra labor si (...) no somos justos y comedidos. (...) No debemos olvidar nunca que la historia nos medirá mañana con la misma vara con que hoy midamos a estos acusados.

...La civilización se pregunta si el derecho es tan lento que no sirve de nada ante crímenes de esta magnitud cometidos por criminales de esta categoría. No espera que puedan ustedes [el Tribunal] impedir la guerra. Espera que su acción judicial coloque las fuerzas del derecho internacional, sus preceptos, sus prohibiciones y, sobre todo, sus sanciones, del lado de la paz (...).

Extracto del discurso inaugural del fiscal jefe Sir Hartley Shawcross:

Los Gobiernos del Reino Unido y de la Commonwealth británica, de los Estados Unidos de América, de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y de Francia, con el apoyo y en nombre de todas las demás naciones que aman la paz en el mundo, se han unido para llevar a los inventores y perpetradores de esta concepción nazi de las relaciones internacionales ante este Tribunal para que los acusados puedan ser castigados por sus crímenes.

También lo hacen para poner al descubierto su conducta con todas sus debilidades y con la esperanza de que la conciencia y el sentido común de todo el mundo vean sus consecuencias y el fin al que conduce siempre inevitablemente.

Extracto del discurso inaugural del fiscal jefe Roman Rudenko:

En la sagrada memoria de millones de víctimas inocentes del terror fascista, por mor de la consolidación de la paz en todo el mundo y por mor de la futura seguridad de las naciones, presentamos a los acusados, con los que hay que saldar una cuenta justa y completa. Es una cuenta en nombre de toda la humanidad.

► **¿Cuáles son las observaciones principales de estos tres fiscales jefe? ¿Qué razones aducen?**

Fuente: Taylor Telford, *The Anatomy of the Nüremberg Trials*, Little Brown, 1992



Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales

Testimonios de Nüremberg: extractos de las declaraciones finales de los acusados

Hermann Goering

(Lugarteniente de Hitler, creador de la Gestapo y del sistema de campos de concentración)

El único motivo que me guió fue un profundo amor por mi pueblo, por su felicidad, su libertad y su vida.

Rudolph Hess

(Segundo lugarteniente de Hitler y ardiente seguidor)

Se me permitió trabajar muchos años de mi vida a las órdenes del hijo más ilustre que haya tenido mi pueblo en su historia milenaria.

Wilhelm Keitel

(Jefe de las Fuerzas Armadas alemanas)

Yo creí, pero me equivoqué, y no estaba en posición de evitar lo que se debía haber evitado. Esa es mi culpa. Es trágico darse cuenta de que lo mejor que pude dar como soldado, la obediencia y la lealtad, se explotó con fines que no podían advertirse en aquel momento, y que no vi que, incluso para un soldado, existe un límite en el cumplimiento de su deber.

Albert Speer

(Encargado de la fabricación de armas, incluidos "el uso abusivo y la explotación de seres humanos como mano de obra forzada")

Esta guerra ha sido una catástrofe inimaginable y, sin duda, inició una catástrofe mundial. Por lo tanto, es mi deber indiscutible asumir ante el pueblo alemán mi parte de responsabilidad por el desastre. (...) Yo, como uno de los dirigentes del Reich, comparto, pues, la responsabilidad total a partir de 1942.

...Este juicio debe contribuir a prevenir guerras tan atroces en el futuro y a establecer normas que faciliten la convivencia de todos los seres humanos.

➤ **¿Qué responsabilidad asumió cada uno de estos hombres?
¿Qué razones dio de sus acciones u opiniones?**



Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales

Testimonios de Nüremberg: extractos de las sentencias del Tribunal



Un plan en el que participan diversas personas sigue siendo un plan, aunque haya sido ideado por una sola de ellas. (...) Hitler no hubiera podido hacer una guerra de agresión sin ayuda. Necesitaba la colaboración de estadistas, jefes militares, diplomáticos y empresarios. Cuando éstos, sabiendo su propósito, colaboraron con él, se hicieron partícipes del plan. (...) El que el dictador les asignase su cometido no les exime de la responsabilidad de sus actos.



No estamos juzgando si alguna de la otras potencias infringió el derecho internacional o cometió crímenes de lesa humanidad o de guerra; estamos juzgando si estos acusados lo hicieron.



Fueron responsables en gran medida del dolor y del sufrimiento que padecieron millones de hombres, mujeres y niños. Son una vergüenza para la honorable profesión de las armas. (...)

Muchos de esos hombres se han mofado del juramento de obediencia de un soldado a las órdenes militares. Cuando les conviene, alegan en su defensa que debían obedecer; cuando se les confronta con los crímenes brutales de Hitler (...) dicen que desobedecieron. La verdad es que participaron activamente en todos esos crímenes, o guardaron silencio y adoptaron una actitud pasiva, presenciando la comisión de los crímenes de mayor escala y más estremecedores que el mundo ha conocido jamás. (...) Cuando los hechos lo demuestren (...) los culpables de esos crímenes no deben quedar sin castigo.

➤ ¿Qué respondió el Tribunal a cada uno de estos argumentos? ¿Qué razones dio de esas decisiones?

Fuente: Taylor Telford, *The Anatomy of the Nüremberg Trials*, Little Brown, 1992



Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales

Los Principios de Nüremberg, 1946 (parafraseados)

- I. Toda persona que cometa un acto que constituya delito según el derecho internacional es personalmente responsable y puede ser castigada.
- II. El hecho de que el derecho interno no imponga pena alguna por un acto que constituya delito según el derecho internacional no exime de responsabilidad, de conformidad con este derecho, a quien lo haya cometido.
- III. El hecho de que la persona que haya cometido un acto que constituya delito según el derecho internacional haya actuado como Jefe de Estado o como funcionario competente del Estado, no la exime de responsabilidad.
- IV. El hecho de que una persona haya cometido tal acto en cumplimiento de una orden de su Gobierno o de un superior no la exime de responsabilidad, si tenía efectivamente una opción moral.
- V. Toda persona acusada de un delito según el derecho internacional tiene derecho a un juicio imparcial, basado en los hechos y en el derecho.
- VI. Los crímenes enunciados a continuación son punibles según el derecho internacional:
 - a) *Crímenes contra la paz*: planear, preparar, iniciar o hacer una guerra de agresión o una guerra que viole tratados, acuerdos o garantías internacionales y participar en cualquiera de estos actos.
 - b) *Crímenes de guerra*, que comprenden, sin que esta enumeración sea limitativa, el asesinato, los malos tratos o la deportación para trabajar en condiciones de esclavitud de personas civiles que viven en territorios ocupados; el asesinato o los malos tratos de prisioneros de guerra, el asesinato de rehenes; la destrucción injustificable de ciudades, villas o aldeas, o la devastación no justificada por las necesidades militares.
 - c) *Crímenes de lesa humanidad*, como se denominan: el asesinato, el exterminio, la esclavización, la deportación y otros actos inhumanos cometidos contra personas civiles; o la persecución por motivos políticos, raciales o religiosos, cuando tales actos se lleven a cabo en conexión con crímenes contra la paz o crímenes de guerra.
- VII. La complicidad en la comisión de cualquiera de los crímenes enumerados en el Principio VI constituye asimismo un delito según el derecho internacional.



Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales

Hoja descriptiva: Los tribunales internacionales especiales

El Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia (TPIY)

El conflicto de Bosnia-Herzegovina, que comenzó en abril de 1992 y terminó en noviembre de 1995, fue el acontecimiento más violento acaecido en Europa desde la Segunda Guerra Mundial. En él se produjeron numerosas violaciones del derecho internacional humanitario (DIH), como matanzas, torturas, deportación forzosa de civiles, violaciones y reclusiones masivas en campos de detención.

Origen:

El Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas estableció el TPIY en La Haya (Países Bajos) en mayo de 1993.

Competencia:

El TPIY tiene competencia para juzgar a los responsables de los siguientes crímenes cometidos en el territorio de la ex Yugoslavia desde 1991:

- ▲ Infracciones graves de los Convenios de Ginebra de 1949
- ▲ Violaciones de las leyes o costumbres de la guerra
- ▲ Genocidio
- ▲ Crímenes de lesa humanidad

El TPI tiene primacía respecto de los tribunales nacionales

Nacionalidad de los jueces:

(En abril de 2002)

Presidencia del Tribunal: Francia, Guyana

Presidentes de las Salas de Primera Instancia: Alemania, Reino Unido y China

Magistrados: Zambia, Egipto, Australia, Jamaica, Turquía, Sri Lanka, Italia, Malta, Países Bajos, Corea, Estados Unidos de América.



Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales

Hoja descriptiva: Los tribunales internacionales especiales

El Tribunal Penal Internacional para Ruanda (TPIR)

En abril de 1994, se produjo un genocidio en gran escala durante el conflicto entre las fuerzas armadas estatales y el Frente Patriótico Ruandés.

En julio, el Gobierno fue derrotado y destituido, lo que puso fin al genocidio. Durante los meses siguientes, el nuevo Gobierno detuvo y encarceló a más de 120.000 personas acusadas de participar en el genocidio. Dado que ya no había ningún sistema judicial operativo, el nuevo Gobierno comenzó a crear tribunales y a formar futuros jueces, pero el número de detenidos en espera de juicio era abrumador y los medios muy escasos.

En noviembre, alarmado por los actos de genocidio y las amplias y masivas violaciones del derecho humanitario que se habían cometido, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas instituyó el Tribunal Penal Internacional para Ruanda (TPIR).

Origen:

El Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas estableció el TPIR en Arusha (Tanzania) en noviembre de 1994.

Competencia:

El TPIR tiene competencia para juzgar a los responsables de los siguientes crímenes cometidos en el territorio de Ruanda (o por ciudadanos ruandeses en países vecinos) entre el 1 de enero de 1994 y el 31 de diciembre de ese año:

- ▲ Genocidio
- ▲ Crímenes de lesa humanidad
- ▲ Violaciones de las normas del DIH aplicables a los conflictos armados no internacionales

El TPIR tiene primacía respecto de los tribunales nacionales.

Nacionalidad de los jueces: (En octubre de 2001)

Presidencia del Tribunal: Francia.

Presidentes de las Salas de Primera Instancia: Sudáfrica, Noruega, Tanzania, Saint Kitts y Nevis.

Magistrados: Senegal, Lesotho, Madagascar, Rusia, Eslovenia, Guyana, Australia, Turquía, Sri Lanka, Italia, Estados Unidos de América.



Hoja descriptiva: Los tribunales internacionales especiales Esfuerzos para hacer justicia en Ruanda

A nivel nacional

- ▲ En Ruanda, los presuntos culpables de genocidio y crímenes de guerra son enjuiciados por tribunales nacionales.
- ▲ Debido a que el número de sospechosos supera los cien mil, el Gobierno ha decidido restablecer el sistema tradicional de justicia ruandés conocido como "Gacaca", con el fin de acelerar los juicios. Los 11.000 tribunales Gacaca que se establecerán en todo el país estarán presididos por civiles elegidos por la población local. Sin embargo, no podrán condenar a las personas declaradas culpables de crímenes graves ni dictar sentencias de muerte. El Gobierno tiene previsto que los tribunales Gacaca inicien su labor en 2002, cuando termine la formación de los futuros jueces.

A nivel internacional

- ▲ El Tribunal Penal Internacional para Ruanda
- ▲ Varios ruandeses sospechosos de haber cometido actos de genocidio fueron detenidos en diversos países fuera de Ruanda, como Kenia, Sudáfrica, Costa de Marfil, Togo, Benin, Namibia, Malí, Suiza, los Estados Unidos, Bélgica y Dinamarca. Unos fueron puestos a disposición del TPIR o de Ruanda y otros fueron juzgados por un tribunal del país donde habían sido detenidos.



Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales

Hoja descriptiva: respuestas a algunas preguntas sobre: La Corte Penal Internacional (CPI)

En julio de 1998, 160 países decidieron establecer una Corte Penal Internacional de carácter permanente para juzgar a los autores de los delitos más graves de trascendencia mundial, como el genocidio, los crímenes de guerra y los crímenes de lesa humanidad. El secretario general de las Naciones Unidas, Kofi Annan, acogió el acuerdo como "un paso de gigante en la defensa universal de los derechos humanos y del imperio de la ley". Pero algunos críticos piensan que la CPI será, en el mejor de los casos, un órgano ineficaz y, en el peor, una amenaza peligrosa para la soberanía nacional. En esta hoja descriptiva se abordan algunas preguntas e ideas equivocadas frecuentes al respecto.

Origen: El Estatuto de la Corte Penal Internacional fue adoptado en Roma, el 17 de julio de 1998, tras una conferencia diplomática internacional, organizada bajo la égida de la ONU. El 11 de abril de 2002, cuando 60 Estados ratificaron el Estatuto de Roma, éste entró en vigor, instituyéndose oficialmente la Corte Penal Internacional, en La Haya (Países Bajos), el 1 de julio de 2002, es decir, sesenta días más tarde. En esa fecha, 139 países habían firmado el Estatuto.

Jueces: La Corte está compuesta por 18 jueces, elegidos por una mayoría de dos tercios, como mínimo, de Estados Partes en el Estatuto de la Corte.

Cometido: El cometido de la CPI es enjuiciar a los responsables de los crímenes más graves de trascendencia para la comunidad internacional en su conjunto. Salvo por algunas limitaciones, su competencia es general y no está limitada (a diferencia del TPIY y del TPIR) a una situación concreta.

Competencia: La CPI tiene competencia para juzgar cuatro tipos de delitos:

- ▲ Genocidio
- ▲ Crímenes de lesa humanidad
- ▲ Crímenes de guerra
- ▲ Crimen de agresión

La CPI es complementaria de los tribunales nacionales.

¿Por qué han decidido los países crear una Corte Penal Internacional ahora?

La Asamblea General de las Naciones Unidas reconoció por primera vez la necesidad de establecer un tribunal de estas características en 1948, después de los juicios de Nüremberg y Tokio, al final de la Segunda Guerra Mundial, y desde entonces se está debatiendo su creación. Ahora bien, los recientes y dramáticos acontecimientos que tuvieron lugar en la ex Yugoslavia y en Ruanda —para los cuales el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas instituyó tribunales especiales— han reavivado el interés de la comunidad internacional por disponer de mecanismos permanentes para juzgar a los asesinos en masa y a los criminales de guerra. Una Corte permanente puede intervenir más rápidamente que los órganos especiales y, además, está organizada bajo la égida de la ONU.



Exploración 4B: La evolución de los tribunales internacionales

Hoja descriptiva: respuestas a algunas preguntas sobre la Corte Penal Internacional (CPI)

¿Cuándo y dónde se estableció la Corte?

El Estatuto de la Corte entró en vigor el 1 de julio de 2002, es decir sesenta días después de que 60 Estados lo ratificaran. En abril de 2002, de los 139 que han suscrito el Estatuto, 66 habían emitido su ratificación, manifestando así su voluntad de instaurar oficialmente la creación de una Corte Penal Internacional permanente. La sede de la Corte está en La Haya (Países Bajos) pero podrá actuar en otros lugares, de ser necesario.

¿Qué crímenes juzga la Corte?

La Corte será competente para el crimen de genocidio, los crímenes de guerra y los crímenes de lesa humanidad, como el exterminio generalizado o sistemático de civiles, la esclavización, la tortura, la violación y los embarazos forzados, la persecución por motivos políticos, raciales, étnicos o religiosos y las desapariciones forzadas. En el Estatuto de la Corte se enumeran y definen todos esos crímenes para evitar ambigüedades.

¿Juzga la Corte crímenes de violencia sexual?

Sí. En el Estatuto se incluyen crímenes de violencia sexual, como la violación, la esclavitud sexual y los embarazos forzados, considerados como crímenes de lesa humanidad cuando se cometen como parte de un ataque sistemático o generalizado contra una población civil. Son también crímenes de guerra cuando se cometen en el marco de conflictos armados internacionales o internos.

¿Por qué se creó una corte internacional para esos crímenes? ¿No pueden juzgarlos los tribunales nacionales?

Los tribunales nacionales serán siempre competentes. Según el principio de "complementariedad", la Corte Penal Internacional intervendrá solamente cuando los tribunales nacionales carezcan de la capacidad o la voluntad de hacerlo. Desafortunadamente, hay algunos países en los que, en tiempo de conflicto o de colapso social y político, puede que no existan tribunales en condiciones de juzgar de manera imparcial ese tipo de crímenes. Puede ocurrir también que el Gobierno en el poder no quiera encausar a sus propios ciudadanos, especialmente si ocupan altos cargos. Dado que las personas que cometen crímenes tipificados en el Estatuto suelen expatriarse, es necesario que los Estados cooperen para capturarlos y castigarlos. La Corte Penal Internacional constituye una alternativa para esos casos.

¿Y qué pasa con la Corte Internacional de Justicia?

La Corte Internacional de Justicia, que es un órgano de las Naciones Unidas, se ocupa sólo de controversias entre Estados, no de crímenes cometidos por personas individuales.



Exploreemos el derecho humanitario

Módulo 4: Hacer respetar el derecho

Página de actualidad

Objetivo: tomar conciencia de los esfuerzos para hacer cumplir el derecho internacional humanitario (DIH) en el propio país y en todo el mundo.

Hacer respetar el derecho

1. Seleccionen una noticia de un periódico o una revista, o el informe de un programa especial de radio o televisión, sobre esfuerzos que se realizan para hacer respetar el derecho humanitario, ya sea el DIH o el derecho de los derechos humanos.

(Un tribunal internacional, acciones penales por medio de tribunales nacionales, tribunales militares)

2. Describan la situación investigada a la persona juzgada.
 - ¿A quién se acusa? ¿Por qué violación o violaciones?
 - ¿Qué acciones legales se han emprendido? ¿Por quién?
 - ¿Cuál es la situación actual del caso?
 - ¿Qué cree usted que sucederá ahora y por qué?
3. Hagan un seguimiento del asunto que han elegido e informen de su evolución.



Métodos de evaluación

▲ Evaluación continua:

Exploremos el derecho humanitario ofrece a los profesores la oportunidad diaria de averiguar lo que están aprendiendo los alumnos y las ideas equivocadas que puedan formarse. Las técnicas pedagógicas activas, como los debates en clase, el trabajo en pequeños grupos, la "lluvia de ideas" y la representación de papeles brindan tales oportunidades.

Reserve cinco minutos al final de la clase para pedir a los alumnos que escriban una o dos respuestas a las preguntas: "¿Qué he aprendido hoy?" y "¿Qué preguntas tengo?". Lea las respuestas y utilícelas para mejorar los conocimientos de los alumnos y aclarar ideas erróneas con miras a la siguiente sesión.

▲ Carpeta de trabajos de los alumnos:

A lo largo de este módulo, los alumnos han de efectuar entrevistas a personas, tomar posición sobre alguna cuestión y defenderla con ejemplos, ilustrar los conceptos con poemas, piezas de teatro o creaciones artísticas o escribir un estudio en el que se aborde en profundidad un tema específico.

Lleve una carpeta o archivo para cada alumno con los trabajos escritos, creaciones artísticas, entrevistas y recortes de prensa que hayan aportado a la clase. Repase periódicamente con cada alumno el trabajo realizado para supervisar sus progresos en la comprensión del derecho internacional humanitario.

Exponga los trabajos de los alumnos en la pared.

▲ Preguntas para concluir el módulo:

Cuando hayan terminado el Módulo 4, sería conveniente dedicar la última sesión a una evaluación escrita de lo aprendido por los alumnos. Para ello puede proponer un tema para desarrollar (20-30 minutos) y dos o tres preguntas de respuesta breve.

1. Temas para desarrollar: Escoja uno. (25 minutos)

- ¿Cuáles son algunas de las dificultades para aplicar el DIH? Cite algunos ejemplos concretos.
- ¿Piensa usted que será más fácil o más difícil aplicar el DIH en el futuro? Explique las razones y dé ejemplos.

2. Preguntas de respuesta breve: (10 minutos cada una)

- En relación con los juicios de Núremberg, cite uno de los tres argumentos principales que esgrimieron los fiscales para defender a los acusados de crímenes de guerra.
- Cite alguno de los tres modos de proceder actuales para hacer respetar el DIH.

Pueden prepararse otras preguntas pidiendo a los alumnos que formulen preguntas en pequeños grupos y que seleccionen una de ellas como tema



de desarrollo para toda la clase. También puede pedir que cada alumno proponga una pregunta y que la conteste luego en la prueba escrita. La evaluación del alumno se efectuará tanto por la calidad de la pregunta como por la respuesta dada. Puede asimismo seleccionar una cita de un artículo de prensa, uno de los recuadros del material didáctico o cualquier otra fuente. Pida a los alumnos que expongan la idea principal y si están o no de acuerdo con ella.

Criterios de evaluación:

Una respuesta es buena cuando:

- ▲ utiliza conceptos tales como: testigo, combatiente, dilema o reacción en cadena, y otros términos del material didáctico;
- ▲ cita ejemplos concretos que apoyan los razonamientos;
- ▲ incluye ejemplos de diversas fuentes, como noticias de prensa, entrevistas, debates en clase u otros textos leídos por el alumno fuera de clase.

Todas estas técnicas son simples sugerencias para ayudarle a evaluar el trabajo realizado por los alumnos en el marco de Exploremos el derecho humanitario, pero es usted libre de adaptarlas a sus necesidades.



Comisiones de la verdad y la reconciliación

- ▲ Guatemala: Memoria del silencio
<http://hrdata.aaas.org/ceh/mds/spanish/toc.html>
 Disponible en español e inglés
- ▲ Comisiones de la verdad (US Institute of Peace Library)
<http://www.usip.org/library/truth.html>
 Disponible en inglés
- ▲ Comisión de la Verdad y la Reconciliación (Sudáfrica)
<http://www.doj.gov.za/trc/index.html>
 Disponible en inglés

Tribunal Militar de Nuremberg

- ▲ Juicios de Nuremberg por crímenes de guerra: Proyecto Avalon de la Facultad de Derecho de Yale
<http://www.yale.edu/lawweb/avalon/imt/imt.htm>
 Principal fuente de documentación sobre los juicios. Disponible en inglés
- ▲ Thomas J. Dodd Papers: Nuremberg
<http://www.lib.uconn.edu/DoddCenter/ASC/dodpmain.htm#Nuremberg>
 Documentos del abogado estadounidense que supervisó la gestión cotidiana de la acción penal.
- ▲ Procesamiento de criminales de guerra: "Museum of Tolerance Multimedia Learning Center"
<http://motlc.wiesenthal.org/pages/t003/t00398.html>
 Disponible en inglés
- ▲ Juicios por crímenes de guerra ("Holocaust Memorial Museum" de los Estados Unidos)
http://wlc.ushmm.org/museum/exhibit/focus/sp_wlc

Tribunales especiales

- ▲ Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia
<http://www.un.org/icty/>
 Disponible en inglés
- ▲ Tribunal Penal Internacional para Ruanda
<http://www.ictt.org/>
 Disponible en francés e inglés

Corte Penal Internacional

- ▲ Coalición de ONG por una Corte Penal Internacional
<http://www.iccnw.org/espanol/index.htm>
 Disponible en español, francés e inglés



- ▲ Tribunal Internacional de Justicia
<http://www.icj-cij.org/icjwww/icj002.htm>
Disponible en francés e inglés
- ▲ Corte Penal Internacional (Naciones Unidas)
<http://www.un.org/law/icc/index.html>
Disponible en inglés y francés
- ▲ Derecho internacional (Naciones Unidas)
<http://www.un.org/law/index.html>
Disponible en árabe, chino, español, francés, inglés y ruso

Módulo

Exploración final

Cómo hacer frente a las consecuencias de la guerra

(seis sesiones)

¿Dónde vamos a partir de ahora?

(una sesión preparatoria, tiempo
para planificación y proyectos,
y reunión de evaluación)



CICR

www.cicr.org

Módulo

Cómo hacer frente a las consecuencias de la guerra

(seis sesiones)

¿Cuáles son las consecuencias de la guerra?

¿Qué esfuerzos son necesarios para afrontarlas?

¿Qué dilemas entraña la acción humanitaria?

EXPLORACIONES:

- 5A Las necesidades que ocasionan los estragos de la guerra (una sesión)
- 5B Planificar un campamento para personas desplazadas por la guerra (una sesión)
- 5C Centrarse en la protección de los prisioneros (dos sesiones)
- 5D Centrarse en la reunión de las familias dispersas (una sesión)
- 5E Los principios éticos de la acción humanitaria (una sesión)

CONCEPTOS:

Necesidades básicas
Necesidades inmateriales
Refugiados y desplazados
Neutralidad
Imparcialidad

En todos los módulos:

Dignidad humana
Obstáculos a un comportamiento humanitario
Dilemas
Consecuencias
Perspectivas múltiples

HABILIDADES EJERCITADAS:

Ver con perspectiva
Calcular la envergadura
Calcular el esfuerzo
Analizar dilemas
Determinar las consecuencias
Trabajar en grupo

© Comité Internacional de la Cruz Roja

Ginebra, 2001; versión en español actualizada en 2004

Está permitido reproducir, traducir o resumir la presente obra con fines educativos, no comerciales. Sin embargo, tal utilización o adaptación debe contar con la aprobación por escrito del CICR e incluir los logotipos de éste y del Education Development Center Inc. (que el CICR puede proporcionar a pedido). Las autoridades educativas oficiales y las Sociedades Nacionales de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja pueden añadir el propio logotipo.

Exploración 5A: Las necesidades que ocasionan los estragos de la guerra

En el Módulo 5 se evalúan las consecuencias de la guerra y los esfuerzos necesarios para afrontarlas. En esta primera exploración didáctica, los alumnos analizarán fotografías para darse cuenta de los recursos perdidos y de las necesidades que se derivan de esa pérdida. Después, pueden decidir las medidas requeridas para atender a esas necesidades. Con ayuda de un vídeo, reflexionarán acerca de la experiencia de las personas desplazadas por la guerra.

Me gustaría volver a mi casa, pero hay pueblos que han sido destruidos por completo para que la gente no vuelva nunca más.

– I. Ivankovic, Bosnia-Herzegovina, 1999



Todos sufren, pero las mujeres más que nadie, porque pierden a sus maridos y a sus hijos, así como sus bienes, y tienen, además, que ganarse la vida para sacar adelante a los hijos que les quedan y a otros familiares. (...) La mayoría de los hombres muere en la guerra, pero las mujeres deben soportar la terrible carga económica que pesa sobre ellas.

– Una mujer desplazada, Somalia

Objetivos:

- ▲ Entender cómo la guerra trastorna los medios normales de subsistencia.
- ▲ Tomar conciencia de la envergadura de la acción humanitaria requerida para mitigar y evitar los sufrimientos que causan los conflictos armados.

Recursos didácticos:

- ▲ Composición fotográfica utilizada en la exploración 2A
- ▲ Personas afectadas por el conflicto armado – Colombia 2002
- ▲ Vídeo y transcripción: Lejos del hogar

Para los profesores:

- ▲ Resumen de las actividades del CICR en Colombia, 2002

Duración:

Una sesión de 45-60 minutos

1. Necesidades derivadas de un conflicto armado

(Grupos pequeños) (15 minutos)

Cada alumno debe elegir una fotografía de la composición fotográfica 2A y elaborar una lista de las necesidades que, en su opinión, tienen las personas en esa situación.

A partir de las fotografías elegidas, pida a los alumnos, dispuestos en grupos pequeños, que intercambien ideas y respondan a las siguientes preguntas:

- ▲ ¿qué recursos les parece que se han perdido o han quedado destruidos?;
- ▲ ¿qué necesidades han notado y por qué?.

Pídales que señalen no sólo los daños evidentes, como los edificios destruidos, sino también otros tipos de daños, en particular los producidos a los servicios públicos o a bienes personales, las muertes o la separación de las familias y la pérdida de servicios comunitarios.

Vuelva a reunir a todo el grupo y prepare una lista de los recursos destruidos a causa del conflicto armado. Después, pida a los alumnos que enumeren las necesidades de la población como consecuencia de esas pérdidas.

Posibles preguntas:

- ¿Qué otros males podrá padecer la población como consecuencia de la destrucción de los recursos?

Exploración 5A: Las necesidades que ocasionan los estragos de la guerra

- ¿Qué tipos de actividades podrían permitir a la población afrontar esas consecuencias de los conflictos armados?
- ¿Hay acciones más urgentes que otras? ¿Cuáles serían los criterios para decidir el grado de urgencia?
- ¿Qué grupos suelen requerir una atención especial en ese tipo de situaciones de urgencia? ¿Por qué?

2. Cómo afrontar las necesidades (Grupos pequeños) (15-20 minutos)

Muchas organizaciones colaboran en la labor humanitaria de socorrer a las víctimas en sus necesidades. Además del CICR, hay otros muchos grupos que prestan ayuda: por ejemplo, diversos organismos del sistema de las Naciones Unidas como el UNICEF, el ACNUR y el Programa Mundial de Alimentos; ONG internacionales, como *Médicos sin Fronteras*, Human Rights Watch, Save the Children y Handicap International; así como diversas organizaciones locales.

Utilice la hoja "Personas afectadas por el conflicto armado – Colombia 2002" para examinar las diversas actividades que hay que organizar para hacer frente a las numerosas necesidades a que dan lugar los conflictos armados. Exponga la situación de Colombia en 2002.

Pida a los alumnos que imaginen las consecuencias para la población.

Después, pida a cada grupo pequeño que piense en actividades humanitarias concretas para una de las categorías de programas (5 minutos). [Si lo considera oportuno, utilice un ejemplo de "Resumen de las actividades del CICR en Colombia, 2002" como ayuda inicial para los alumnos.]

Vuelvan a reunirse todos para compartir las ideas.

Posibles preguntas:

- ¿Con qué dificultades pueden tropezar las organizaciones humanitarias para llevar a cabo estas actividades? ¿Por qué?

[Por ejemplo: problemas de seguridad; aislamiento de la población necesitada en zonas de combate; dificultad para llevar convoyes con socorros porque los países vecinos no permiten el paso; denegación de acceso a la población necesitada por estar considerada como enemiga; ingente envergadura de la tarea cuando se produce el desplazamiento de cientos de miles de personas en un lapso muy breve de tiempo; los civiles necesitados están mezclados con los combatientes; falta de fondos.]

- ¿Qué precauciones hay que tomar cuando se planifica o se lleva a cabo una operación de urgencia humanitaria como ésta?

[Por ejemplo: hablar con los grupos armados para cerciorarse de que aprueban y apoyan la acción prevista; evaluar cuidadosamente las necesidades para asegurarse de que se socorre a las víctimas de acuerdo con sus necesidades y de que la asistencia no producirá dependencia; planificar para satisfacer las necesidades más urgentes y abordar primero los problemas clave. Por ejemplo, antes de enviar alimentos deshidratados, hay que comprobar que se dispone de los medios necesarios para cocinarlos y verificar la calidad del agua para evitar epidemias. Siempre que sea posible, consúltese para ello a expertos locales].

No pude ver lo que pisaba. Iba corriendo y, de repente, se oyó una explosión.

– Un muchacho de 14 años en un hospital de Kabul

Cuando efectúo una amputación a un chico como él, siento como si me cortara mi propio pie.

– Médico que trató al muchacho en Kabul
Comunicado de prensa del CICR



Protocolo adicional II a los Convenios de Ginebra

Art. 14 (...) Queda prohibido, como método de combate, hacer padecer hambre a las personas civiles. En consecuencia, se prohíbe atacar, destruir, sustraer o inutilizar con ese fin los bienes indispensables para la supervivencia de la población civil, tales como los artículos alimenticios y las zonas agrícolas que los producen, las cosechas, el ganado, las instalaciones y reservas de agua potable y las obras de riego.

Protocolo adicional I a los Convenios de Ginebra

Art. 70-1 (...) se llevarán a cabo, con sujeción al acuerdo de las Partes interesadas, acciones de socorro que tengan carácter humanitario e imparcial y sean realizadas sin ninguna distinción de carácter desfavorable. El ofrecimiento de tales socorros no será considerado como injerencia en el conflicto ni como acto hostil.

Art. 81-2 (...) Las Partes en conflicto darán al Comité Internacional de la Cruz Roja todas las facilidades que esté en su poder otorgar para que pueda desempeñar las tareas humanitarias que se le atribuyen en los Convenios y en el presente Protocolo a fin de proporcionar protección y asistencia a las víctimas de los conflictos (...).

Exploración 5A: Las necesidades que ocasionan los estragos de la guerra

Cuando llegaron las tropas, nosotros nos marchamos. Acabábamos de hacer tortillas cuando nos fuimos. Dejamos todo lo que teníamos en la casa. Cuando volvimos, lo habían destruido todo y nos moríamos de hambre.

– Una desplazada, El Salvador



Tam y su familia se marcharon por la tarde. Su mujer y los dos niños más pequeños iban en una bicicleta, los otros tres niños iban en otra y Tam en la tercera, transportando varios fardos con ropa. Lo único que se llevó fue la ropa y 700 piastras; abandonó sus arrozales, su casa, sus muebles y sus enseres de cocina.

– Susan Sheehan en Ten Vietnamese

- ¿Cómo puede evitarse que se incrementen las consecuencias o se produzcan nuevas víctimas?

[Por ejemplo: señalar a los jefes de los combatientes las consecuencias del incumplimiento de las normas de DIH; informar a las autoridades de la situación de los prisioneros o los civiles y ayudarlas a encontrar soluciones; informar a las víctimas de los servicios que prestan las organizaciones humanitarias y cómo beneficiarse de ellos; ayudar a los jefes militares o de grupos armados a enseñar a los combatientes a que respeten las normas del DIH.]

- ¿Qué tipos de colaboradores se necesitan para estas actividades?

[Por ejemplo: médicos y enfermeras, nutricionistas, técnicos de saneamiento y hábitat, especialistas en logística, pilotos, secretarías, administradores, choferes de camión, mecánicos, expertos en medios informativos, abogados, especialistas en protección, intérpretes e informáticos.]

Actividad final -¿Qué han vivido estas personas?

(15 minutos)

Sin embargo, la acción humanitaria no atañe tanto a los agentes humanitarios como, sobre todo, a las personas cuya vida ha quedado arruinada como consecuencia del conflicto armado. Presente el vídeo y su transcripción "Obligados a abandonar su hogar", en el que Medin y Damiir (12 y 13 años) cuentan lo que vivieron cuando tuvieron que huir de su hogar, y Saba, de 30 años, madre de tres niños, relata su viaje al campamento para refugiados.

Abra un debate sobre los efectos de la guerra en la vida de estas personas y las necesidades que ocasiona el conflicto.

Posibles preguntas:

- ¿Cómo afectó a esos niños el convertirse en refugiados?
 - ¿Qué necesidades tenían?
 - ¿Qué actividades humanitarias podrían cubrir esas necesidades?
- ¿Qué perdió Saba?
 - ¿Qué diferencias piensan ustedes que habrá entre su vida en el campamento para refugiados y su vida anterior?
 - ¿Qué actividades humanitarias servirían de ayuda a su familia?

IDEAS CLAVE

- ◆ Los conflictos armados ocasionan enormes pérdidas materiales y perturban los medios normales de vida.
- ◆ Cuando estalla un conflicto armado, la vida y la dignidad humana resultan vulnerables y requieren especial protección.
- ◆ Para la tarea de restablecer los medios normales de vida se necesita la acción conjunta de muchos organismos humanitarios.

Exploración 5A: Las necesidades que ocasionan los estragos de la guerra

Actividades complementarias



Inventario de las propias necesidades básicas

Confeccionen una lista de lo que ustedes consideran fundamental para vivir.

- ¿Qué necesitan para vivir con un nivel de comodidad razonable?

Marquen con un círculo las cosas que consideran absolutamente necesarias para llevar una vida normal.

Señalen con una cruz las que afectan a su dignidad humana.

- ¿Cómo resultarían afectadas esas necesidades por la guerra?

Comparen su lista con las de otros alumnos y coméntenlas.

La experiencia de una huída

Más que otros hechos que inducen a las personas a abandonar su hogar (pérdida o falta de alojamiento, de las pertenencias, de agua, de electricidad, de trabajo, de centros educativos, etc.), la pérdida de seguridad obliga a los afectados a tomar una decisión rápida y marcharse a otro lugar. Un peligro inminente no deja apenas tiempo para decidir. Quienes se ven obligados a huir no saben cuánto tiempo permanecerán lejos ni si regresarán. La finalidad de este ejercicio es que el alumno comprenda las repercusiones del abandono del hogar en la vida de las víctimas.

Formen grupos pequeños e imaginen la siguiente situación.

Su grupo constituye una familia o un grupo de vecinos.

El lugar donde residen está siendo intensamente atacado.

Tienen que marcharse ya para sobrevivir.

No saben adónde van ni si podrán regresar.

Sólo tienen 10 minutos

1. Escriban cada uno lo que quieren llevarse personalmente.
2. Decidan después, como grupo, lo que se pueden efectivamente llevar, por qué y cómo.
3. Escriban los planes del grupo.

Comparen los planes de los diversos grupos.

- ¿Qué decidió llevar su grupo y por qué?
- ¿Qué sintió o pensó usted cuando tomó esta decisión?
- ¿Qué diferencia habría si en el grupo hubiese ancianos? ¿Y si hubiera niños pequeños o bebés?
- ¿Cómo influiría el caos del conflicto armado en sus decisiones?

[En una clase, un alumno dijo que iría al banco y sacaría su dinero. El profesor le preguntó "¿Quién estaría trabajando en el banco?"]

Exploración 5A: Las necesidades que ocasionan los estragos de la guerra

Actividades complementarias



Los refugiados y los desplazados – pasado y presente

Comenten lo que saben sobre los refugiados y los desplazados por los conflictos armados a lo largo de la historia.

Ejemplos: Moisés, los hugonotes franceses, los primeros habitantes de un lugar, Jaime II de Escocia y sus seguidores, Karl Marx, Marc Chagall, Pablo Picasso, los hindúes y los musulmanes en el subcontinente indostánico en los años cuarenta, el ayatolá Jomeini y el Dalai Lama.

Realicen una investigación y escriban un comentario sobre la persona o el grupo de su elección.

- ¿Por qué huyeron?
- ¿Qué similitudes o diferencias hay con respecto de la experiencia de Saba o de los niños bosnios?
- ¿Cómo pudieron restablecer sus vidas? ¿Qué lograron después?

Entrevista

Averigüen si hay refugiados o desplazados en su comunidad. Entrevisten a alguien que se haya visto obligado por las circunstancias a abandonar su hogar y a marcharse lejos

- ¿Quién viajó con él o ella?
- ¿Qué dejó atrás y qué es lo que más echa de menos?
- ¿Qué perdió durante el viaje?
- ¿Cómo ha cambiado su vida?



Resumen de las actividades del CICR en Colombia, 2002

[Tenga en cuenta que, durante ese período, otras organizaciones humanitarias, además del CICR, realizaron actividades análogas en este país.]

Asistencia alimentaria y de otra índole

- ▲ La delegación del CICR en Colombia respondió a las necesidades derivadas de los desplazamientos en diferentes lugares del territorio colombiano, desde sus 16 oficinas establecidas en el país. De igual forma, asistió a la población civil residente cuyos medios de supervivencia fueron afectados por las restricciones al ingreso de alimentos impuestas por diferentes grupos armados.
- ▲ Basándose en sus evaluaciones independientes, la delegación suministró a las víctimas del conflicto, sobre todo la población desplazada, asistencia alimentaria y bienes de primera necesidad (colchonetas, cobijas, ollas, artículos de higiene) por un período máximo de tres meses. En la medida de lo posible, las actividades de asistencia de emergencia fueron llevadas a cabo en colaboración con la Cruz Roja Colombiana (CRC).
- ▲ Además de suministrar asistencia de emergencia, el CICR buscó mejorar las condiciones de vida de las comunidades afectadas por el conflicto armado en zonas rurales y urbanas, a través de Proyectos de Impacto Rápido (QIP). Se trataba de proyectos de infraestructura menor, financiados por la Cruz Roja Noruega, que se realizaban con la participación de la comunidad beneficiada y orientados a la satisfacción de las necesidades básicas de poblaciones afectadas por el conflicto armado, a través de la construcción y el mejoramiento de infraestructuras como escuelas, puestos de salud, acueductos u otros.

Asistencia médica

- ▲ Dada la creciente ausencia de personal médico y sanitario en muchas zonas rurales afectadas por el conflicto armado, la delegación del CICR organizó programas médicos en beneficio de la población residente en estas zonas.
- ▲ Con el apoyo económico y en personal de algunas Sociedades Nacionales de la Cruz Roja, mantuvo cuatro Unidades Móviles de Salud (UMS) para atender las necesidades médicas básicas de las poblaciones afectadas, realizando salidas cada dos meses, en promedio.
- ▲ De igual manera, la delegación desarrolló una nueva estrategia de acompañamiento de los equipos médicos locales del Ministerio de Salud hasta zonas en donde, por razones de seguridad, estos equipos no podían ingresar. Esta estrategia permitió que las poblaciones apartadas tuvieran mayor acceso a la atención médica básica y que las partes en conflicto respetaran mejor la misión médica.

Protección de los civiles

- ▲ Como la primera preocupación del CICR es la protección de la población civil, para ello, la delegación en Colombia mantuvo un contacto directo con las partes en conflicto. Durante los citados contactos, el CICR les instó a respetar las normas contenidas en el derecho internacional humanitario y les transmitió, de forma bilateral y confidencial, casos relacionados con las infracciones a tales normas cometidas por los respectivos grupos.

Exploración 5A: Las necesidades que ocasionan los estragos de la guerra



Protección de las personas privadas de libertad

- ▲ Los delegados del CICR visitaron los lugares transitorios y permanentes de detención, donde siguieron de cerca el trato que recibían y las condiciones en que vivían los detenidos a raíz del conflicto. En el 2002, el CICR no pudo obtener autorización para visitar a personas en poder de los grupos armados de oposición. No obstante, algunas de esas personas privadas de libertad pudieron intercambiar noticias con sus familiares por intermedio del mismo.
- ▲ A fin de resolver problemas de salud permanentes en las cárceles colombianas, la delegación consolidó durante el año un programa de salud comunitaria en las cárceles lanzado en 2001, pretendiendo básicamente capacitar a reclusos como promotores de salud. Asimismo y con el fin de contribuir a la sostenibilidad de este programa, se formaron multiplicadores entre el personal médico del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC).

Promoción del derecho humanitario

- ▲ Calificado como guardián del Derecho Internacional Humanitario (DIH), el CICR contribuyó durante el 2002 a su desarrollo y difusión, con el propósito de lograr un mayor respeto y aplicación del mismo.
- ▲ Para tal fin, la delegación brindó asesoría para la integración del DIH en los planes de instrucción de las escuelas y participó en la formación en DIH de instructores militares y policiales. De igual manera, en sus contactos regulares con los grupos de guerrilla y de autodefensa, los delegados difundieron los principios y reglas del DIH a través de charlas y talleres, dirigidos principalmente a sus comandantes.
- ▲ El CICR también prestó asesoría al Congreso, a las entidades gubernamentales y a los organismos de control encargados de la adopción de tratados de DIH y de las leyes que permitieran una aplicación efectiva de los mismos. Alentó a las principales universidades del país para que incluyeran el DIH en sus programas curriculares, especialmente en las facultades de derecho, ciencia política y relaciones internacionales y desarrolló talleres en DIH dirigidos a periodistas de diversas zonas del país, para proporcionarles una herramienta que les permitiera analizar de mejor manera el conflicto armado.

Cooperación

- ▲ La firma de un acuerdo marco de coordinación entre el CICR y la Cruz Roja Colombiana (CRC) a fines de 2001, sentó las bases para crear una sinergia entre las dos instituciones, lo que permitió dar una respuesta más eficaz a las necesidades de las víctimas del conflicto armado colombiano.
- ▲ Se buscó en particular fortalecer los procedimientos de seguridad para el personal de la CRC, que a menudo se ve obligado a trabajar en zonas de conflicto. Asimismo se contribuyó a desarrollar el departamento de búsqueda de la CRC, cuyo objetivo es restablecer el contacto entre familiares separados a raíz del conflicto armado, las catástrofes naturales u otras situaciones.



Exploremos el derecho humanitario

Exploración 5A: Las necesidades que ocasionan los estragos de la guerra

Personas afectadas por el conflicto armado – Colombia 2002

En 2002, los combates que se libraron en Colombia obligaron a grandes grupos de población civil a desplazarse y dieron lugar a muchas alegaciones de violaciones del derecho internacional humanitario cometidas por todas las partes en el conflicto.

Las personas desplazadas, en la mayoría de los casos, huyeron abandonando casi todas sus pertenencias materiales. Se vieron obligadas a recorrer grandes distancias, a veces a pie, para encontrar un lugar donde refugiarse de los combates. En el caos de la huida, familias se dispersaron, niños perdieron el contacto con sus padres... Sin embargo, en muchos casos, los desplazamientos no fueron masivos, sino que afectaron a un gran número de familias de manera individual. Muchas de estas personas engrosaron los cinturones de miseria de las grandes ciudades.

La población residente en las zonas en conflicto, mayormente rurales, también sufrió por esta situación. En muchos casos, se vio aislada por bloqueos armados. Estas zonas se vieron cada vez más afectadas por la ausencia de personal médico y sanitario, que muchas veces fue obligado a abandonar su lugar de trabajo por problemas de seguridad.

El creciente antagonismo entre las partes intensificó el conflicto armado, con el consiguiente riesgo de que se cometieran violaciones del derecho humanitario, tales como la toma de rehenes, la desaparición forzada, los bloqueos de alimentos, entre otras, incluso en zonas no afectadas por los enfrentamientos.

¿Qué ayuda humanitaria concreta requiere esta situación descrita?

Programas humanitarios	Propuestas concretas Acciones humanitarias
Alimentos y otros bienes de primera necesidad	
Construcción y mejoramiento de infraestructuras	
Salud	
Protección de los civiles	
Protección de las personas privadas de libertad	
Restablecimiento de contactos familiares	
Promoción del derecho humanitario	

Exploremos el derecho humanitario

Exploración 5A: Las necesidades que ocasionan los estragos de la guerra

Recurso 2



Obligados a abandonar su hogar

La guerra trastorna la vida de la población civil.

Y obliga a huir a muchas personas

Damir y Medin

Narrador: Damir y su primo Medin eran refugiados, pero han vuelto hace poco a sus casas en Bosnia-Herzegovina.

Fue duro. Yo lloraba porque dejaba mi casa. Subimos a un autobús y fuimos al primer sitio. Cuando llegamos, estábamos hambrientos. No teníamos nada de comer porque tuvimos que dejar los víveres en casa. Nos dijeron que fuéramos al pueblo siguiente. Al llegar allí, nos dijeron que no había sitio para nosotros.

Durante la guerra en la ex Yugoslavia, millones de personas tuvieron que huir y refugiarse donde pudieron. Como tantos otros que se fueron, Damir y Medin pensaban que nunca volverían a ver su hogar.

Creía que nunca volveríamos cuando nos dijeron que en dos horas nos recogería un autobús.

Cuando nos fuimos me llevé la radio, fotografías y algunas mantas para abrigarnos.

Creo que lo peor es cuando los otros niños se burlan de ti y te llaman "refugiado", y cuando vas a la escuela y te gritan: "¡Mira!, ahí viene el refugiado".

Saba

Me llamo Saba. Tengo 30 años. He caminado 50 kilómetros desde nuestro pueblo con mis hijos. En nuestro pueblo éramos agricultores, pero no ha llovido durante mucho tiempo y no tuvimos cosechas.

Mi marido no está con nosotros. Sólo tengo a mis hijos. Y lo echo de menos. No sé donde está. Me han dicho que se ha ido lejos, a comerciar con incienso.

Pero no creo que sea verdad. Se lo llevaron los soldados. Desde entonces no he sabido de él. Puede que esté muerto. No lo sé.

Estamos aquí esperando, pero no sé qué esperamos. La noche sigue al día igual que en nuestro pueblo, pero los días son distintos y por las noches lloro.

Exploración 5B: Planificar un campamento para personas desplazadas por la guerra

El ejercicio de planificación de un campamento sirve para que los alumnos comprendan la magnitud del esfuerzo que se necesita para restablecer los medios normales de vida e ilustra un importante tipo de acción humanitaria. Los alumnos deben asumir el papel de los agentes humanitarios, calcular las necesidades y planificar los suministros requeridos y las tareas. Analizarán en particular al menos un recurso y calcularán las cantidades necesarias, el transporte y todo lo que haga falta para realizar esa tarea.

Los refugiados (...) representan alrededor de un tercio del número total de personas desarraigadas por conflictos o persecuciones. El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) calcula que los dos tercios restantes son personas desplazadas dentro de sus propios países. Estos desplazados internos se enfrentan a muchas de las dificultades de los refugiados, pero no reciben a menudo ayuda de las organizaciones de socorro.

– El Progreso de las Naciones, 1997

Tuvimos que huir con bebés en las espaldas, niños en los brazos y ancianos tambaleándose detrás de nosotros. Atravesamos campos, montes y pantanos. Temíamos por nuestras vidas. Los soldados ya habían pasado por varias aldeas vecinas y se-cuestrado a mujeres que no volvimos a ver.

– Una mujer de 60 años, Nigeria

Objetivos:

- ▲ Ser consciente de los esfuerzos que requiere atender a las necesidades que engendran los desplazamientos forzados, incluida la seguridad.
- ▲ Darse cuenta de ciertos aspectos de la asistencia y de la protección que precisan las personas que huyen de sus hogares por los conflictos armados.

Recursos didácticos:

- ▲ Composición fotográfica 5B
- ▲ Planificación de un campamento – informe

Preparación:

Prevea cómo utilizar "Información e instrucciones para los planificadores" y la hoja de trabajo en grupos pequeños.

Duración:

Una sesión de 45-60 minutos

1. Las necesidades de las personas desplazadas por un conflicto armado (10-15 minutos)

Lleve a cabo una "lluvia de ideas" sobre las necesidades de las personas que han huido de su hogar y se han refugiado en un campamento para desplazados.

Puede utilizar las siguientes categorías para agrupar las respuestas:

- ▲ agua (en especial el abastecimiento y la captación)
- ▲ víveres
- ▲ alojamiento
- ▲ asistencia médica
- ▲ energía (medios para cocinar, calefacción y alumbrado)
- ▲ instalaciones de higiene y saneamiento
- ▲ seguridad
- ▲ ayuda psicológica
- ▲ comunicación (incluidas la difusión y la educación)

[Las respuestas pueden agruparse también por categorías de necesidades: biológicas, sociales o psicológicas.]

Exploración 5B: Planificar un campamento para personas desplazadas por la guerra

Presente la composición fotográfica 5B y analice las necesidades que ponen de manifiesto las fotografías.

Posibles preguntas:

- ¿Qué necesidades piensan ustedes que tienen las personas de las fotografías?
- ¿Qué factores deben tener en cuenta los agentes humanitarios cuando atienden a las necesidades de la población de un campamento?

Presente "Planificación de un campamento – informe" y pida a los alumnos que determinen qué hicieron los planificadores para satisfacer algunas de esas necesidades.

2. Cómo garantizar la dignidad humana y preservar la identidad (10 minutos)

Deliberen qué otro tipo de necesidades, aparte de las biológicas, deben tener en cuenta los agentes humanitarios a la hora de ayudar a los desplazados a recuperarse, tomar las cosas en mano y preservar su dignidad humana.

Posibles preguntas:

- ¿Qué necesidades sociales, psicológicas y espirituales hay que satisfacer (enseñanza, información, esparcimiento, prácticas religiosas, etc.)?
- Si se encontraran ustedes en una situación como esa, ¿qué podrían hacer para seguir sintiéndose la misma persona y mantener los lazos con su comunidad?
- Casi el 80% de las personas desplazadas son mujeres y niños, ¿por qué?
- ¿Qué riesgos corren las mujeres, los niños y los ancianos en un campamento para desplazados? ¿Cómo pueden evitarse?

Actividad final - Necesidades después de abandonar un campamento (10 minutos)

Pida a los alumnos que escriban durante unos minutos las necesidades que creen que tendrán los desplazados después de abandonar un campamento. Divida a los alumnos en cuatro grupos y pida a cada uno que se centre en una de las siguientes categorías de personas:

- ▲ niños menores de seis años
- ▲ jóvenes
- ▲ adultos
- ▲ ancianos

Deliberen luego las necesidades mencionadas y las razones aducidas.



En la frontera hacía un calor abrasador. Sentía las rocas ardientes a través de las suelas de mis sandalias. Pero los niños que veía irse andaban descalzos. Habían caminado durante tres días escalando nuestras montañas afganas. Eran niños pequeños, parecían polluelos. Iban como aturdidos.

– Un combatiente de la resistencia

Exploración 5B: Planificar un campamento para personas desplazadas por la guerra

La desintegración de las familias en tiempo de guerra deja a las mujeres y las niñas en una situación de especial vulnerabilidad a la violencia. Casi el 80% de los 53 millones de personas desarraigadas por la guerra en la actualidad son mujeres y niños. Cuando los padres, los maridos, los hermanos y los hijos se marchan a luchar, las mujeres, los niños y los ancianos tienen que valerse por sí mismos. Las familias de refugiados mencionan las violaciones o el temor a ellas como factor clave de su decisión para buscar refugio en otro lugar.

— El Estado Mundial de la Infancia, 1996

Desde el final de la II Guerra Mundial, 50 millones de refugiados han regresado a su país de origen o han sido acogidos por otros países.

— Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

Si vuelvo a mi aldea formaré parte de una minoría. Nadie más quiere regresar, y yo no puedo volver sola. De todos modos, hay refugiados viviendo en mi casa.

— Una mujer desplazada, Bosnia-Herzegovina

Posibles preguntas:

➤ ¿Qué diferencia hay entre las necesidades de los niños y las de los adultos?

➤ ¿Quién puede precisar servicios especiales? ¿Por qué?

[Por ejemplo, las personas afectadas por traumas físicos o psicológicos pueden necesitar asesoramiento y servicios médicos durante mucho tiempo, las personas separadas de sus familiares necesitarán ayuda para encontrarlos, etc.]

➤ ¿Qué piensan ustedes que puede hacer la gente corriente para ayudar a los desplazados?

[Por ejemplo, dar una buena acogida a los desplazados que lleguen a su comunidad, hacer donativos a las asociaciones humanitarias, hacer saber a sus representantes políticos que quieren que su país ayude a los refugiados, etc.]

IDEAS CLAVE

- ◆ Proveer a las necesidades de las personas desplazadas por los conflictos armados requiere mucha labor de planificación y grandes esfuerzos.
- ◆ Además de satisfacer las necesidades biológicas inmediatas (agua, víveres, alojamiento, asistencia médica, etc.), hay que atender a las necesidades psicológicas y sociales. Por eso hay que ayudar también a los afectados a recuperar cuanto antes su autonomía.

Exploración 5B: Planificar un campamento para personas desplazadas por la guerra

Actividades complementarias



Prestar ayuda cerca de casa

Si ha encontrado usted una comunidad de desplazados o de refugiados, averigüe cuáles son sus necesidades. Póngase de acuerdo con su clase o grupo para atender algunas de ellas, por ejemplo: víveres, ropa, aprendizaje del idioma, lecturas.

Organismos colaboradores

Con el paso del tiempo, se ha ido reconociendo más la relación que existe entre las actividades de urgencia y las de desarrollo, lo que ha dado lugar a un planteamiento más amplio de la asistencia humanitaria. Investiguen la labor de los organismos humanitarios: dónde trabajan, qué hacen, cómo coordinan su actividad con otras organizaciones. Algunas posibles vías de investigación son:

- ▲ pedir información a las organizaciones humanitarias
- ▲ utilizar Internet
- ▲ buscar en bibliotecas
- ▲ buscar en los medios informativos, incluidas las revistas
- ▲ invitar a un representante de uno de esos organismos para que dé una charla a la clase

Un instrumento útil para planificar esa actividad es el folleto "De las necesidades a la acción", publicado por la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja en 1995.

Para llevar a cabo sus operaciones, el CICR dispone en todo el mundo de 3.000 camiones y otros vehículos, así como de 950 almacenes. Además, 15 aviones y entre dos y cinco barcos son operacionales en todo momento.

American Friends Service Committee
<http://www.afsc.org/> • *Diponible en inglés*
 Comité de Refugiados de los Estados Unidos
<http://www.archq.org/index.shtml>
 • *Diponible en inglés*
 Across Borders Project
<http://www.acrossborders.org/> • *Diponible en inglés*
 Amnistía Internacional -Refugiados
<http://www.refuge.amnesty.org/> • *Diponible en inglés*
 Care
<http://www.care.org/> • *Diponible en inglés*
 Consejo Danés para los Refugiados
<http://www.drc.dk> • *Diponible en inglés*
 Médicos sin fronteras
<http://www.doctorswithoutborders.org/>
 • *Diponible en inglés*
 Consejo Europeo sobre Refugiados y Exiliados
<http://www.ecre.org/> • *Diponible en inglés*
 Exodus World Service
<http://www.e-w-s.org/> • *Diponible en inglés*
 Human Rights Watch
<http://www.hrw.org/spanish/>
 Comité Internacional de la Cruz Roja
<http://www.cicr.org/spa>
 Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja
<http://www.ifrc.org/sp>
 Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja
<http://www.redcross.int/> • *Diponible en inglés, francés. En español, se puede acceder a la Revista del Movimiento.*
 Comité Internacional de Rescate
<http://www.intrescom.org/> • *Diponible en inglés*
 Organización Internacional para las Migraciones
<http://www.iom.int/> • *Diponible en inglés*

Servicio Jesuita a Refugiados
<http://www.jesref.org/home.php?lang=es>
 Comité de Juristas para los Derechos Humanos
<http://www.lchr.org/home.htm> • *Diponible en inglés*
 Migration and Refugee Services
<http://www.nccbuscc.org/mrs/> • *Diponible en inglés*
 Partners for Development
<http://www.partnersfordevelopment.org>
 • *Diponible en inglés*
 Refugees International
<http://www.refintl.org/> • *Diponible en inglés*
 Save the Children
<http://www.savethechildren.org> • *Diponible en inglés*
 Southeast Asia Resource Action Center
<http://www.searac.org/> • *Diponible en inglés*
 United Methodist Committee on Relief
<http://gbgm-umc.org/units/umcor/> • *Diponible en inglés*
 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
<http://www.unicef.org/spanish/>
 Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
<http://www.acnur.org>
 US Committee for Refugees
<http://www.refugees.org/> • *Diponible en inglés*
 World Concern
<http://www.worldconcern.org/> • *Diponible en inglés*
 Programa Mundial de Alimentos (Naciones Unidas)
<http://www.wfp.org/index.htm> • *Diponible en inglés*
 World Relief
<http://www.worldrelief.org/> • *Diponible en inglés*
 World Vision
http://www.worldvision.org/worldvision/spanish.nsf/stable/espanol_home



Exploración 5B: Planificar un campamento para personas desplazadas por la guerra

Planificación de un campamento – informe

Cuando estalló la crisis del Golfo, a principios de agosto de 1990, cientos de miles de trabajadores extranjeros oriundos de Egipto, India, Pakistán, Bangladesh, Sri Lanka, Filipinas y Tailandia, huyeron de Kuwait e Irak. Los automóviles, autobuses y camiones provocaron un gigantesco atasco en la frontera con Jordania. Familias enteras se sentaron a esperar sin saber lo que les esperaba. Decenas de miles de personas se encontraron de repente atrapadas en el desierto de la frontera entre Irak y Jordania, sin víveres ni agua.

Una intervención inmediata

Las autoridades tuvieron que organizar alojamientos provisionales en la zona franca entre Irak y Jordania. La Media Luna Roja de Jordania y el CICR pusieron inmediatamente en marcha una operación de urgencia para proporcionar agua potable, alojamiento y asistencia médica. Otras organizaciones no gubernamentales (ONG) sumaron sus esfuerzos para satisfacer las enormes necesidades generadas por la situación.

Se abrió un puesto de primeros auxilios. Los pacientes graves fueron trasladados al hospital de

Ruwayshid. En poco tiempo, la zona quedó superpoblada. Durante el día, la temperatura alcanzaba los 50° C y no había ninguna sombra para guarecerse del sol abrasador, y el agua comenzaba a escasear.

El agua es el elemento más vital en tales circunstancias. La gente hacía fila durante horas para intentar conseguir apenas unos litros de agua potable para su familia, y hasta había peleas cuando la distribución de agua embotellada no se organizaba correctamente. También los víveres se estaban agotando.

Sólo el 30% de los afectados disponía de un alojamiento adecuado. Otros hallaron medios rudimentarios para protegerse del sol, pero muchos no tenían nada. La ventisca y los remolinos de polvo agravaban la situación.

No era, desde luego, un lugar adecuado para instalar un campamento. Los camiones cisterna tenían que hacer más de 40 viajes diarios desde un pozo situado a 35 kilómetros. El agua se vertía en contenedores prefabricados y se dirigía por tuberías a una serie de grifos, donde la gente hacía cola para recoger la que necesitaba. Hubo que

instalar varias hileras de cañerías para que la espera bajo el sol no fuera demasiado larga.

Había que buscar otra solución. Los ingenieros se dieron cuenta de que había que encontrar un lugar más apropiado. Las autoridades jordanas aceptaron la creación de un campamento para 30.000 personas cerca de Azraq.

La mayor parte de los equipos necesarios para su construcción se transportó por vía aérea a Ammán. En el aeropuerto se clasificaron los suministros y se cargaron luego en camiones. Se preparó todo lo necesario para la instalación de las carpas, que llevaron a cabo equipos especialmente adiestrados para ello.

Uno de los planificadores describió así su labor.

Nuestra principal dificultad para montar el campamento fue que disponíamos de muy poco tiempo para esta tarea.

Primero, tuvimos que elegir el lugar. Había que encontrar una pendiente adecuada para que el viento alejara los malos olores de las letrinas del campamento.



Exploración 5B: Planificar un campamento para personas desplazadas por la guerra

Planificación de un campamento – informe

Luego, tuvimos que instalar un sistema de abastecimiento de agua. Colocamos dos kilómetros de tuberías desde la carretera principal. El agua que llega de los pozos jordanos se almacena en los grandes contenedores –cuya capacidad es de 390.000 litros– que instalamos nosotros, desde los cuales fluye, pendiente abajo, hasta 30 puntos de distribución. También estamos construyendo desagües, de ahí la importancia de instalar el campamento en una pendiente suave, para que las aguas residuales fluyan hasta los grandes pozos ciegos que vamos a cavar más abajo del campamento.

El campamento, que ha de albergar a 30.000 personas, se ha dividido en sectores. Cada sector consta de varias manzanas, en cada una de las cuales tienen cabida 500 personas. Alrededor de cada manzana hay un camino de tierra para que los vehículos puedan recoger la basura, resolver los eventuales problemas técnicos y llevar víveres a los puntos de distribución. Se han construido letrinas para la población del campamento y estamos instalando luz eléctrica para iluminar el campamento por la noche.

INSTALAR UN CAMPAMENTO REQUIERE:

- ▲ Escoger el lugar y la disposición
- ▲ Prever accesos y depósitos
- ▲ Materiales de construcción y equipos adecuados
- ▲ Organizar los principales servicios

LOS SERVICIOS BASICOS SON:

- ▲ Abastecimiento y captación de agua
- ▲ Alojamientos
- ▲ Suministro de víveres
- ▲ Eliminación de basuras y excrementos
- ▲ Servicios médicos
- ▲ Iluminación y energía
- ▲ Seguridad interna
- ▲ Comunicación

Art. 1

(a2): Un refugiado es, desde el punto de vista jurídico, toda persona que, debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere regresar a él.

– Definición basada en el artículo 1 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, de 1951

Exploración 5C: Centrarse en la protección de prisioneros

Una de las consecuencias de los conflictos armados es la toma de prisioneros. El derecho internacional humanitario (DIH) comprende medidas específicas para proteger a los prisioneros. Una de las tareas del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) es visitar las prisiones para evaluar en qué medida se cumplen esas disposiciones del derecho internacional. Los vídeos de esta exploración didáctica muestran a los alumnos otro aspecto de las necesidades humanitarias derivadas de los conflictos armados y algunas actividades humanitarias para afrontarlas. Los alumnos examinarán asimismo un dilema que pueden plantear esas visitas para los agentes humanitarios.

NOTA: En este material, el término "prisionero" o "preso" se refiere a toda persona, combatiente o civil, detenida como consecuencia de un conflicto armado.



Objetivos:

- ▲ Recordar algunos de los medios de que dispone el derecho humanitario para proteger la vida y la dignidad de los prisioneros.
- ▲ Entender algunos de los dilemas que deben afrontar los agentes humanitarios cuando procuran proteger a los prisioneros.

Recursos didácticos:

- ▲ Medidas de protección de los prisioneros
- ▲ Vídeo y transcripción: Una luz en las tinieblas
- ▲ Dilema: ¿Cómo puedo proteger a estos prisioneros?
- ▲ Vídeo y transcripción: Recuerdos de un prisionero
- ▲ Tarjeta de registro.
- ▲ Formulario de mensaje de cruz roja
- ▲ Con los ojos de los prisioneros

Para los profesores:

- ▲ Protección de los prisioneros - ¿Qué dice el derecho?
- ▲ Visitas a los prisioneros

Duración:

Dos sesiones de 45-60 minutos

1. Por qué los prisioneros necesitan protección

(15 minutos)

Pida a los alumnos que propongan algunas respuestas a la siguiente pregunta:

- ¿Por qué una persona detenida por participar en un conflicto armado puede correr especial peligro?

[Por ejemplo: porque se sospeche que tiene información vital; por ser considerado enemigo; debido a la idea de que el enemigo no merece un trato humano; por el caos y un control insuficiente de las personas encargadas de los prisioneros; por falta de medios para alojar debidamente a los prisioneros, etc.]

Pídales luego que preparen, en grupos pequeños o por parejas, una lista en respuesta a la siguiente pregunta:

- ¿Qué peligros y dificultades pueden pasar los prisioneros durante el cautiverio?

Mantengan un debate en grupo y elaboren una lista de ideas.

Exploración 5C: Centrarse en la protección de prisioneros

[Por ejemplo: peligro de desaparecer; ejecución sumaria; riesgo de torturas durante el interrogatorio o de intimidación para firmar una confesión; falta de alimentos, agua, ropa, alojamiento, instalaciones de aseo y letrinas y acceso al aire libre; asistencia médica insuficiente; carencia de noticias de los familiares (la familia podría incluso ignorar que el prisionero está vivo); peligro de exposición a propaganda y presión para colaborar; eventuales problemas con otros prisioneros; trauma por estar en cautiverio; sentimiento de impotencia; preocupación por la suerte que pueda correr su familia.]

Sobre la base de los problemas enumerados por los alumnos, pida a los grupos pequeños que piensen en medidas para proteger la salud y la dignidad humana de los prisioneros durante un conflicto armado. Solicíteleles que escriban sus ideas sobre normas concretas. Recuérdeles que también se encarcela a mujeres y a niños. ¿Propondrían medidas de protección especiales para ellos?

Intercambien ideas sobre las propuestas de los alumnos.

Possible pregunta:

- Las normas a que se ha hecho referencia ¿cubren el conjunto de problemas expuestos por los grupos de alumnos?

2. Cómo protege el DIH a los prisioneros (20 minutos)

Presente el documento "Protección de los prisioneros" y pida a los alumnos que examinen si sus propuestas concuerdan con las medidas de protección que estipula el DIH.

Posibles preguntas:

- ¿Qué medidas de protección pueden resultar difíciles de tomar, si son necesarias, por los detenedores?
- ¿Qué puede hacerse para garantizar que los prisioneros gocen de esas medidas de protección?

A medida que los alumnos proponen ideas, puede agruparlas en cuatro categorías.



Durante el año 2002, el CICR visitó a 448.063 prisioneros en 2.007 centros de detención o prisiones de todo el mundo.

Formas de garantizar el respeto de la vida y la dignidad de los prisioneros

1. Responsabilidad del detenedor: el derecho exige que los encargados de las prisiones reciban formación sobre las normas que deben respetar y que se supervisen sus instrucciones. Hay que poner fin a todo acto contrario a esas normas que se advierta, tomar las medidas correctivas pertinentes y castigar a los autores. Las autoridades han de proporcionar asimismo fondos y medios suficientes a las prisiones.

2. Visitas a las prisiones: el DIH dispone que organismos humanitarios neutrales, como el CICR, visiten a las personas recluidas en campos de prisioneros y supervisen el trato que reciben. Después de visitar a los detenidos, el CICR hace recomendaciones a las autoridades pertinentes. Sus conclusiones son transmitidas confidencialmente y sólo las comunica a las autoridades competentes.

Exploración 5C: Centrarse en la protección de prisioneros

Nos hubiera gustado que la Cruz Roja lo contase todo a la prensa internacional. Nos hubiera realmente encantado, pero, pensándolo bien, si hubieran revelado todo lo que habían visto, seguramente las autoridades les hubieran prohibido la entrada a las prisiones. Si lo hubiera hecho, habríamos salido perdiendo nosotros.

– Un detenido

3. Protestas públicas: algunas organizaciones de defensa, a escala internacional, de los derechos humanos, como Amnistía Internacional y Human Rights Watch, así como otras instituciones locales de este tipo, divulgan públicamente la información que obtienen sobre casos de malos tratos infringidos a personas detenidas. Es un modo de presionar a las partes en conflicto para que respeten el DIH o los derechos humanos y preserven, en muchos casos, su imagen pública. Ahora bien, esas denuncias públicas impiden a veces el acceso directo a los presos o a las autoridades penitenciarias, lo cual es necesario para mejorar las condiciones de reclusión.

4. Enjuiciamiento: uno de los objetivos del sistema de justicia es prevenir las violaciones del derecho, mostrando que los posibles autores de esas violaciones, como la tortura o las ejecuciones sumarias, no quedarán impunes (miedo al juicio).

Deliberen sobre estas cuatro maneras de proteger a las personas privadas de libertad.

Posibles preguntas:

- ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes de cada una?
- ¿Son estos métodos complementarios o contradictorios?
- ¿Es posible que una misma organización visite las prisiones y haga protestas públicas? ¿Por qué?

3. Visitas a los detenidos (20-30 minutos)

Presente el vídeo "Una luz en las tinieblas", en el que los alumnos pueden ver cómo los delegados del CICR efectúan visitas periódicas a las prisiones en las que están recluidas personas consideradas como enemigos. Los testimonios (y los subtítulos) del vídeo expresan las opiniones de presos reales.

Antes de ver el vídeo, pida a la mitad de los alumnos que tomen notas sobre una de las preguntas siguientes, y a la otra mitad sobre la otra.

- ¿Qué hacen los delegados del CICR durante las visitas a las prisiones?
- ¿Cómo puede ayudar la visita del CICR a un prisionero o un detenido?

Pida a los alumnos que expongan las enseñanzas que han extraído del vídeo.

Posibles preguntas:

- ¿Qué relación guarda lo que acaba de ver con las normas que ustedes habían propuesto? ¿Y con la protección que brinda el DIH?
- ¿Qué cualidades humanas y aptitudes piensan ustedes que se necesitan para visitar prisiones?

NOTA: si no es posible mostrar el vídeo, los alumnos pueden valerse, para responder, de las fotografías y de los testimonios de prisioneros de la transcripción. También pueden imaginar lo que los delegados podrían inspeccionar si mirasen por todas partes y no sólo lo que las autoridades penitenciarias quieren enseñarles.



Exploración 5C: Centrarse en la protección de prisioneros

Presente el siguiente consejo que se da a los delegados del CICR encargados de este tipo de actividades.

Cuando recorra la prisión, antes de hablar a solas con los presos:

- 1) Piense qué va a decir al presentarse a los reclusos.
- 2) Esté atento a:
 - ▲ los signos de discriminación ("clase turista, business y primera clase")
 - ▲ la "jungla" de la prisión (grupos, castas, etc.)
 - ▲ las señales de alarma
- 3) No estigmatice a ningún recluso
 - ▲ Recuerde que el hecho de que visite toda la prisión no significa que lo ha comprendido todo.

– Extracto de un artículo publicado en Torture, suplemento, 1997

Posible pregunta:

- ▲ ¿Cuáles son, en su opinión, los motivos de cada uno de estos consejos?

4. Dilema para un delegado visitando una prisión

(Grupos pequeños) (20-30 minutos)

Exponga la situación que afronta un delegado del CICR con el dilema: "¿Cómo puedo proteger a estos presos?".

Pida a la mitad de los grupos pequeños que estudien la posibilidad de hablar con el director de la prisión sobre las irregularidades y los malos tratos.

Preguntas para esos grupos:

- ¿Cuáles son las ventajas y los riesgos posibles para los detenidos?
- ¿Qué pueden hacer ustedes para evitar represalias del director o de los guardianes?

[Por ejemplo: recordar al director que los delegados volverán a visitar a los presos para cerciorarse de que no les ha sucedido nada. Hablar de los malos tratos en términos generales, evitando mencionar a ningún detenido en concreto o a grupos de detenidos.]

Encargue a los demás grupos que examinen la opción de no mencionar el problema de los malos tratos al director.

Preguntas para esos grupos:

- ¿Cuáles son las ventajas y los riesgos posibles para los presos?
- ¿Qué pueden hacer ustedes, pese a todo, para ayudar a los detenidos?

[Por ejemplo: esperar a que se traslade a los reclusos a otra prisión para abordar el tema de los malos tratos. Dar cuenta a los funcionarios superiores de las historias que le han contado sin especificar en qué prisión.]

Abra un debate sobre cada opción.

Pida a los alumnos que decidan qué manera de proceder adoptarían y que escriban unas líneas explicándola.



Durante los diez años del conflicto entre Irak e Irán, el CICR desempeñó un destacado papel en la protección de los prisioneros de guerra en los dos países: sus delegados visitaron a 56.925 soldados iraquíes detenidos en Irán y a 39.588 soldados iraníes reclusos en Irak, y registraron sus datos. Se intercambiaron unos 13 millones de mensajes de cruz roja entre los prisioneros y sus familiares. Desde que comenzó el conflicto entre Irán e Irak en 1980, se ha repatriado a 98.000 prisioneros de guerra de ambos bandos.

– La acción del CICR en favor de los presos, 2000

Exploración 5C: Centrarse en la protección de prisioneros

Comente las propuestas. Señale que este tipo de decisiones depende de

- ▲ el contexto real
- ▲ la garantía que tengan los delegados de poder visitar las prisiones periódicamente
- ▲ el interés superior de los prisioneros

Presente "Recuerdos de un prisionero", que permitirá a los alumnos conocer la experiencia de un antiguo detenido.

Debatan sobre las reacciones de los alumnos.

Posibles preguntas:

- ¿Cuáles son los principales sentimientos que suscitan los recuerdos de este preso?
- ¿Les sorprende que abrieran su puerta? ¿Por qué creen ustedes que las autoridades carcelarias decidieron abrirla?
- ¿Qué aptitudes han de tener, en su opinión, los delegados que visitan prisiones?



Actividad final

Vuelvan a la hoja en la que se enumeran las medidas de protección estipuladas en DIH para los prisioneros.

Posibles preguntas:

- ¿Les sorprenden algunas de las medidas de la lista? En caso afirmativo, ¿por qué? ¿Cómo se protege la dignidad humana de un prisionero de guerra o de un preso político?
- ¿Añadiría usted alguna otra medida de protección a esa lista? ¿Por qué?



Para terminar, pida a los alumnos que, basándose en el vídeo, la transcripción y el dilema, piensen en:

- ▲ la necesidad de varios puntos de la lista
- ▲ la utilidad de las visitas a prisiones

IDEAS CLAVE

- ◆ La vida y la dignidad de las personas hechas prisioneras o detenidas en el marco de un conflicto armado corren peligro.
- ◆ El DIH establece medidas de protección para los prisioneros y encarga a representantes humanitarios que verifiquen si éstas se aplican en las prisiones.
- ◆ En estas visitas a los lugares de detención, los agentes humanitarios pueden verse confrontados con difíciles dilemas.

Exploración 5C: Centrarse en la protección de prisioneros

Actividades complementarias



Documentos: ¿Qué información puede extraerse?

Tarjeta de registro:

Examine la tarjeta de registro de prisioneros.

- ¿Por qué se pide en ella cada uno de los datos?
- ¿Quién usará esta información, cuándo y por qué?



Este pequeño pedazo de papel tiene un poder increíble, ya que es el puente que une a las personas que padecen las consecuencias de la guerra con sus seres queridos, que se encuentran en otro lugar y sufren también, porque no tienen noticias de sus familiares.

– Delegado de búsquedas de la Cruz Roja

Formulario de mensaje de cruz roja:

Haga una copia de ese formulario y rellénelo como si fuera un prisionero.

Escriba una historia que comience con la recepción de este mensaje por otra persona y termine con sus repercusiones para tres personas diferentes ese mismo día.



Creación artística

Es difícil para el CICR evaluar el impacto real de sus visitas a personas privadas de libertad; también sería difícil saber lo que hubiera sucedido si el CICR no hubiera podido intervenir en algunas situaciones.

Lean el siguiente texto. Traduzcan las palabras de Nelson Mandela en la forma artística que prefieran.

Lo que importa no es sólo el bien que hace el CICR, sino, aún más, el mal que evita.

– Nelson Mandela (nº de registro 220/82, prisión de Robben Island, 1962-1990)

¿Con qué dificultades puede tropezar un prisionero tras su liberación?

Valiéndose del material de "prisioneros", escriba una escena para una representación de la vida después de salir de la cárcel. El personaje principal de su historia será una persona que ha pasado varios años recluida a causa de un conflicto armado.

Escenifíquela.





Protección de prisioneros – ¿Qué dice el derecho?

Extractos del III Convenio de Ginebra relativo al trato debido a los prisioneros de guerra

Protección general

- Art. 13** Los prisioneros de guerra deberán ser tratados humanamente en todas las circunstancias. (...) Asimismo, los prisioneros de guerra deberán ser protegidos en todo tiempo, especialmente contra todo acto de violencia o de intimidación, contra los insultos y la curiosidad pública. (...) Están prohibidas las medidas de represalia contra ellos.
- Art. 14** Los prisioneros de guerra tienen derecho, en todas las circunstancias, al respeto de su persona y de su honor (...).
- Art. 23** Nunca un prisionero de guerra podrá ser enviado o retenido en regiones donde quede expuesto al fuego de la zona de combate (...).

Higiene y asistencia médica

- Art. 29** (...) Los prisioneros de guerra dispondrán, día y noche, de instalaciones conformes con las reglas higiénicas y mantenidas en constante estado de limpieza. En los campamentos donde haya prisioneras de guerra se les reservarán instalaciones separadas (...).
- Art. 30** En cada campamento habrá una enfermería adecuada, donde los prisioneros de guerra reciban la asistencia que requieran, así como el régimen alimenticio apropiado (...).

Condiciones materiales

- Art. 25** (...) En todos los campamentos donde haya prisioneras de guerra al mismo tiempo que prisioneros, se les reservarán dormitorios separados (...).
- Art. 26** La ración diaria básica será suficiente en cantidad, calidad y variedad para mantener a los prisioneros en buen estado de salud. (...).
- Se suministrará a los prisioneros de guerra suficiente agua potable. (...).
- (...) Está prohibida toda medida disciplinaria colectiva por lo que atañe a la comida.
- Art. 27** La vestimenta, la ropa interior y el calzado serán suministrados en cantidad suficiente a los prisioneros de guerra (...).
- Art. 38** (...) Los prisioneros de guerra tendrán la posibilidad de hacer ejercicios físicos, incluidos deportes y juegos, así como de salir al aire libre. Con esta finalidad, se reservarán suficientes espacios libres en todos los campamentos. (...)

Contacto con los familiares

- Art. 71** (...) Los prisioneros de guerra estarán autorizados a expedir y a recibir cartas y tarjetas postales. (...)

Religión

- Art. 34** Los prisioneros de guerra tendrán plena libertad para el ejercicio de su religión (...). Para los actos religiosos se reservarán locales adecuados.

Garantías judiciales

- Art. 99** (...) No se ejercerá presión moral o física sobre un prisionero de guerra para inducirlo a confesarse culpable del hecho que se le impute. No se podrá condenar a ningún prisionero de guerra sin que haya tenido la posibilidad de defenderse y sin que lo haya asistido un defensor calificado.



Fin del cautiverio

Art. 109 Las Partes en conflicto tendrán la obligación (...) de repatriar, sin consideración del número ni de la graduación (...) a los prisioneros de guerra gravemente enfermos o heridos (...).

Art. 118 Los prisioneros de guerra serán liberados y repatriados, sin demora, tras haber finalizado las hostilidades activas. (...)

Sociedades de socorro y otros organismos

Art. 125 (...) las Potencias detenedoras dispensarán la mejor acogida a las organizaciones religiosas, a las sociedades de socorro o a cualquier otro organismo que presten ayuda a los prisioneros de guerra. Les darán, así como a sus delegados debidamente autorizados, las facilidades necesarias para visitar a los prisioneros, para distribuirles socorros [y] material (...). La situación particular del Comité Internacional de la Cruz Roja a este respecto será siempre reconocida y respetada. (...)

Los anteriores extractos sólo son aplicables a los prisioneros capturados durante una guerra internacional. Aunque su número sea menor, el Protocolo adicional II a los Convenios de Ginebra contiene también varios artículos referentes a los prisioneros retenidos durante un conflicto armado interno. Por ejemplo, las:

Normas relativas a las personas detenidas en el marco de un conflicto armado interno: extractos del Protocolo II

Art. 4.1 Todas las personas que no participen directamente en las hostilidades, o que hayan dejado de participar en ellas, estén o no privadas de libertad, tienen derecho a que se respeten su persona, su honor, sus convicciones y sus prácticas religiosas. (...)

Art. 4.2 (...) [E]stán y quedarán prohibidos en todo tiempo y lugar (...):

- a) los atentados contra la vida, la salud y la integridad física o mental de las personas, en particular el homicidio y los tratos crueles tales como la tortura y las mutilaciones o toda forma de pena corporal;
- b) los castigos colectivos; (...)
- e) los atentados contra la dignidad personal, en especial los tratos humillantes y degradantes, la violación, la prostitución forzada y cualquier forma de atentado al pudor; (...)

Art. 5 *Personas privadas de libertad*

5.1. ...

- a) los heridos y enfermos serán tratados (...);
- b) las personas (...) recibirán (...) alimentos y agua potable y disfrutarán de garantías de salubridad e higiene y de protección contra los rigores del clima y los peligros del conflicto armado;
- c) serán autorizadas a recibir socorros individuales o colectivos;
- d) podrán practicar su religión (...).

5.2. ...

- a) salvo cuando hombres y mujeres de una misma familia sean alojados en común, las mujeres estarán custodiadas en locales distintos de los destinados a los hombres y se hallarán bajo la vigilancia inmediata de mujeres;
- b) dichas personas serán autorizadas para enviar y recibir cartas y tarjetas postales (...).
- c) los lugares de internamiento y detención no deberán situarse en la proximidad de la zona de combate (...). (...)
- e) no se pondrán en peligro su salud ni su integridad física o mental (...).



Visitas a prisioneros

Actividades de los delegados del CICR durante sus visitas a prisiones

- ▲ Mantienen una primera conversación con el director para escuchar su parecer, organizar la visita y asegurarse de que el CICR podrá entrevistarse a solas con los presos y registrar sus datos, inspeccionar todas las partes de la prisión, examinar el registro, obtener copias de los certificados de defunción y repetir las visitas.
- ▲ Recorren las instalaciones (en especial las celdas, las letrinas y las duchas, el patio exterior, la cocina, las celdas de incomunicación y la enfermería).
- ▲ Conversan con grupos de reclusos sobre temas que no son delicados: la disponibilidad de agua, víveres, duchas y letrinas, así como posibilidad de recibir asistencia médica, hacer ejercicio físico, tomar aire fresco y realizar actividades de esparcimiento.
- ▲ Hablan a solas con los presos sobre temas delicados o personales, como el trato recibido durante el interrogatorio, el comportamiento de los guardianes, la eventualidad de que se oculte a algunos detenidos; los posibles malos tratos por parte de otros reclusos, el contacto con los familiares y problemas de salud o personales.
- ▲ Al final de la visita, mantienen una conversación con el director, al que los delegados del CICR le exponen sus conclusiones y proponen mejoras.

Los delegados suelen recomendar a las autoridades que:

- repitan las instrucciones a los guardianes para que traten a los presos con respeto;
- aumenten el tiempo dedicado al ejercicio físico a una hora diaria, como mínimo;
- distribuyan frutas o verduras a los prisioneros al menos una vez al día;
- aumenten el suministro de agua potable;
- mejoren la asistencia médica.

Cuando sea necesario, el CICR presta una asistencia específica, como: reparar las instalaciones de abastecimiento de agua y saneamiento; intercambiar mensajes de cruz roja; suministrar medicamentos y artículos de aseo básicos, o medios de esparcimiento; proporcionar ayuda para la reintegración de las personas puestas en libertad que la requieran.

Beneficios de las visitas del CICR a las prisiones para los detenidos

- ▲ El registro de los datos de los prisioneros y su seguimiento es una salvaguarda contra las "desapariciones" o las ejecuciones sumarias.
- ▲ Las conversaciones privadas con delegados sobre experiencias de tortura o confinamiento pueden aliviar la carga psicológica de los detenidos.
- ▲ Los presos pueden escribir mensajes de cruz roja a sus familiares, informarles de su paradero y recibir eventualmente una respuesta. A veces pueden recibir la visita de un familiar.
- ▲ Los delegados comentarán con el director del establecimiento la información que han facilitado los presos sobre el trato recibido y las condiciones materiales de detención y le pedirán mejoras o le ofrecerán ayuda directa como la distribución de material de limpieza o la reparación de las instalaciones sanitarias.



Exploración 5C: Centrarse en la protección de prisioneros

Medidas de protección de los prisioneros (detenidos en relación con un conflicto armado)

- ▲ Asistencia médica
- ▲ Posibilidad de hacer ejercicio físico
- ▲ Contacto con sus familiares
- ▲ Alimentos y agua suficientes para un buen estado de salud
- ▲ Alojamiento seguro y apropiado
- ▲ Instalaciones sanitarias adecuadas
- ▲ Procedimientos judiciales justos y abiertos
- ▲ Supervisión del cumplimiento de esas medidas por parte de un agente independiente
- ▲ Protección contra actos de violencia o intimidación
- ▲ Ninguna obligación de dar otras informaciones que no sean el nombre y apellidos, la graduación, la fecha de nacimiento y el número de identificación militar
- ▲ Protección contra los tratos crueles o inhumanos
- ▲ Protección contra la esclavitud
- ▲ Libertad para practicar su religión
- ▲ Derecho a presentar quejas sobre las condiciones de detención

DISPOSICIONES ESPECIALES EN FAVOR DE LAS MUJERES:

- ▲ Las mujeres detenidas deben tener un alojamiento separado supervisado por mujeres.
- ▲ Las mujeres detenidas sólo pueden ser registradas por mujeres.
- ▲ Las mujeres detenidas deben gozar de una protección especial contra la violencia sexual.

DISPOSICIONES ESPECIALES EN FAVOR DE LOS NIÑOS:

- ▲ Los niños deben tener un alojamiento separado de los adultos, salvo si están con sus familiares.
- ▲ Los niños deben disponer de alimentos, condiciones de higiene y asistencia médica adecuados a su edad.
- ▲ Han de tomarse medidas para que los niños sigan su escolarización.



Exploración 5C: Centrarse en la protección de prisioneros

Una luz en las tinieblas

Por primera vez, vino alguien de fuera a visitarlos. Tenía una vaga idea de que había una organización en Ginebra que ayudaba a los pobres y los oprimidos, pero eso era todo. Ignoraba que pudieran entrar en nuestra prisión.

Miraron por todas partes, no sólo los lugares que querían mostrarles las autoridades de la cárcel. Estaba claro que querían hacerse una idea general y se ganaron nuestra confianza.

Fueron eficaces y discretos. Se granjearon la confianza de ambas partes: las autoridades les dieron acceso a lugares donde otros nunca fueron y los prisioneros los vieron, como suele decirse, como "una luz en la oscuridad".

Durante los seis meses que estuvimos presos, recibimos visitas de la Cruz Roja. No nos abandonaron. Venían dos veces por semana, a veces, más.

Nos preguntaron el nombre y prepararon listas. Constantemente llegaban nuevos prisioneros y hacíamos todo lo posible para que sus nombres se incluyeran en la lista lo antes posible, porque esa lista era lo que nos protegía.

Si estoy vivo es porque pude dar mi nombre a un representante de la Cruz Roja.

"¿Puedes explicarte ésto? Éste es para ti y éste para tus familiares".

Nunca olvidaré aquel momento. El delegado me inspiró confianza y me sentí libre para hablar. Me hizo preguntas sobre mí, mi situación y mi familia. No se puso de parte de nadie, sólo escuchó.

Estábamos en la prisión y sufríamos. Nos hubiera gustado que la Cruz Roja se lo contase todo a la prensa internacional. Lo hubiéramos valorado mucho.

Pero, pensándolo bien, si hubieran revelado todo lo que habían visto seguramente las autoridades les hubieran prohibido la entrada a las prisiones. Si eso hubiera sucedido, habríamos salido perdiendo nosotros.



¿Cómo puedo proteger a estos detenidos?

Usted es un delegado del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) que está visitando una prisión.

Acaba de hablar a solas con siete reclusos. Tres de ellos le cuentan que un funcionario de prisiones los golpeó brutalmente durante el interrogatorio dos semanas antes y que habían firmado confesiones bajo intimidación, en las que admitían haber cometido delitos contra el Estado.

Los detenidos tienen mucho miedo. Dicen que si el director de la cárcel se entera de que han contado cómo los trataron durante el interrogatorio, los castigarán y golpearán de nuevo.

Luego habla usted con el director de la prisión. Su dilema es: ¿abordará el tema de los malos tratos a esos tres prisioneros?

– Basado en informes de delegados

Otros puntos de vista que pueden considerarse:

- ▲ Un detenido que ha sido torturado
- ▲ El director de la prisión
- ▲ Otros prisioneros
- ▲ Un familiar de un detenido
- ▲ El supervisor del delegado

¿Qué piensa hacer?



Exploración 5C: Centrarse en la protección de prisioneros

Recuerdos de un prisionero

Fui un preso político durante mes y medio.

Durante mi estancia en la prisión, no me dieron nada de beber ni de comer. Para sobrevivir tuve que beber mi propia orina, para no morir deshidratado.

Cuando te pasa algo así, nada impide que "desaparezcas" o que, simplemente, se deshagan de ti. A veces oímos los gritos de alguien, luego una ráfaga de disparos y, después, silencio.

Oí que alguien llamaba a la puerta de otras celdas y pensé "tenemos visita". Instintivamente, comencé a golpear la puerta de mi celda.

Oí cómo un grupo de personas se detenía ante mi puerta y una decía "parece que ahí hay alguien". Le respondieron "no, no hay nadie", pero la otra insistió y dijo "abran, por favor".

Se produjo una discusión que me pareció eterna y, al final, la puerta se abrió. Por primera vez en mucho tiempo, vi luz y un rostro humano, y oí "hola, soy un delegado de la Cruz Roja".

Aquella primera visita tuvo consecuencias directas. Poco después, me dieron una lata pequeña con agua sucia. Por lo menos tenía algo que beber. Y, además, cesaron inmediatamente las amenazas de muerte.



Tarjeta de registro

Nº CICR:.....

APELLIDOS:.....

Nombre:

Nombre y apellidos del padre:

Apodo: Sexo: Hombre / Mujer

Fecha y lugar de nacimiento:

..... Nacionalidad:.....

Profesión: Grado / Unidad:

Situación: Categoría:

..... Condena:.....

Lugar de reclusión:.....

Autor de la detención:

Lugar y fecha de la detención:.....

NOMBRE Y DIRECCIÓN DE LA FAMILIA

Nombres y apellidos completos:

Dirección completa:

.....Teléfono:

Contacto familiar:Notificación: Sí / No

Fecha:

Exploremos el derecho humanitario

Exploración 5C: Centrarse en la protección de prisioneros

Mensaje Cruz Roja

Recurso 6



1.

MENSAJE CRUZ ROJA

2. REMITENTE

Nº CICR

Nombres y apellidos

.....

Fecha de nacimiento.....Sexo / M / F

Nombres y apellidos del padre.....

Dirección para la correspondencia.....

..... Nº postal.....

..... Teléfono.....

3. DESTINATARIO

Nº CICR

Nombres y apellidos

.....

Fecha de nacimiento.....Sexo / M / F

Nombres y apellidos del padre.....

Dirección para la correspondencia.....

..... Nº postal.....

..... Teléfono.....

4. COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA

19, av. de la Paix - CH - 1211 Ginebra

5.

M E N S A J E

(Noticias familiares y/o comunicaciones privadas)

6. Fecha..... Firma.....

El destinatario es mi.....

Nota: Así como hay mensajes con noticias familiares y/o comunicaciones privadas, hay mensajes de respuesta sobre las mismas.



Exploremos el derecho humanitario

Exploración 5C: Centrarse en la protección de prisioneros

Con los ojos de los prisioneros

No vi a mi mujer ni a mi hija durante cinco años y ocho meses. El resultado ha sido muchos problemas sociales y psicológicos. Ambos hemos cambiado, pero en dirección opuesta, mi hija y yo nos distanciamos mientras estuve en prisión.

– Un detenido tras diez años y medio en prisión, puesto en libertad en 1998



El choque cuando sales de la cárcel es igual de fuerte que cuando entras. Es terrible. Ya eres libre, pero no sabes qué hacer con tu libertad. ¿Cómo vas a rehacer tu vida?

– Un detenido que pasó seis años en prisión, puesto en libertad en 1997

Pinturas de prisioneros detenidos durante un conflicto armado

Fuente: *Facing freedom*, CICR, 2001

Exploración 5D: Centrarse en restablecer los contactos familiares

La exploración didáctica 5D se centra en el sufrimiento de las familias separadas por los conflictos armados y en los esfuerzos necesarios para restablecer y mantener el contacto entre los familiares separados. Una composición fotográfica ayudará a los alumnos a ponerse en el lugar de esas familias. Conocerán los métodos de búsqueda cuando se les pida que completen una solicitud de búsqueda de algún familiar "perdido". Los alumnos estudiarán la magnitud de los esfuerzos necesarios en esta actividad, así como las normas del derecho internacional humanitario (DIH) en que se basa.

Objetivos:

- ▲ Ser conscientes del drama de las familias separadas por la guerra
- ▲ Comprender la magnitud del esfuerzo necesario para restablecer y mantener los contactos familiares.

Recursos didácticos:

- ▲ Composición fotográfica 5D
- ▲ Formulario de solicitud de búsqueda
- ▲ Formulario de mensaje de cruz roja
- ▲ Hoja descriptiva: Los niños ruandeses



Para los profesores:

- ▲ Búsqueda y reunión de familiares – contexto jurídico
- ▲ El restablecimiento de los contactos familiares

Preparación:

Haga copias de los formularios de búsqueda y de mensaje de Cruz Roja para que las utilicen los alumnos.

Duración:

Una sesión de 45-60 minutos

1. Separados por los conflictos armados (10 minutos)

En el caos de un conflicto armado, las familias se ven obligadas a huir de su hogar y sus miembros se dispersan a menudo. Examinaremos la magnitud del esfuerzo necesario para restablecer los contactos familiares.

Transmita a los alumnos los siguientes datos sobre el número de niños separados de su familia por los conflictos armados.

Más de la mitad de los 50 millones de refugiados y desplazados internos, que hay actualmente en el mundo, según los cálculos, son niños y adolescentes. Y más de dos millones de ellos son niños separados de sus familias. Se les considera niños no acompañados y son especialmente vulnerables a los malos tratos, la explotación sexual y el reclutamiento como niños combatientes.

Exploración 5D: Centrarse en restablecer los contactos familiares

Para que los alumnos comprendan la gravedad de la situación, puede hacerles preguntas como las siguientes:

- ¿Cuántos alumnos hay en esta clase? ¿Cuántas clases habría con 2 millones de personas?

O bien,

- ¿Cuántos campos de fútbol haría falta para acoger a 50 millones de personas?

Deliberen sobre la trascendencia que tiene para los afectados quedar separados de sus familias por los conflictos armados.

Possible pregunta:

- Aparte de los niños, ¿qué otras personas vulnerables precisan una atención especial en la tarea de restablecer los contactos familiares?
[Por ejemplo: los ancianos que están solos, las personas impedidas y los prisioneros que carecen de medios de comunicación.]

2. La experiencia de la separación (20 minutos)

Presente la composición fotográfica 5D, que ilustra algunos esfuerzos que se realizan para encontrar a los desaparecidos, así como la experiencia de las familias durante la separación y el reencuentro. Invite a los alumnos a expresar su opinión y a hacer preguntas:



Posibles preguntas:

- ¿Se ha perdido alguno de ustedes alguna vez? ¿Qué recuerdan de esa experiencia? ¿Qué edad tenían? ¿Cómo los encontraron?
- ¿Qué personas necesitan más recibir noticias de sus familiares? ¿Por qué?
- Citen algunos problemas que pueden tener los miembros de familias dispersas. ¿Qué problemas particulares tienen los niños? ¿Y los prisioneros? ¿Y los ancianos?
- ¿Con qué problemas pueden tropezar los agentes humanitarios cuando intentan reunir a familias dispersas?

[Por ejemplo: niños demasiado pequeños o demasiado traumatizados para comunicarse, idiomas diferentes, combates continuos, imposibilidad de cruzar la línea del frente que separa a familiares, familias dispersas en zonas muy extensas, familiares que han huido, se han desplazado o han muerto, etc.]

3. La labor de búsqueda y reunión de familiares (15-20 minutos)

En muchos conflictos, la situación no permite responder a todas las solicitudes de reunión de familiares. Examine las siguientes situaciones con las que puede verse confrontado un agente humanitario. Pida a los alumnos que propongan criterios para elegir el momento y el lugar del reencuentro:

- ✦ ¿Es aceptable organizar un reencuentro de familiares a petición de un hombre de 30 años en una zona donde se moviliza a todos los varones de más de 18 años para combatir?
- ✦ ¿Es aceptable reunir a un niño que se encuentra en un campamento para desplazados con su familia que vive en una ciudad arrasada por la guerra?

Exploración 5D: Centrarse en restablecer los contactos familiares



[Ejemplos de criterios: el grado de vulnerabilidad, un límite de edad para los hombres a fin de no ayudar a combatientes reales o potenciales, el grado de inseguridad reinante y evitar que los afectados queden en una situación peor de la que estaban.]

Utilice el formulario de solicitud de búsqueda para que los alumnos vean los datos que se piden de la familia.

Possible pregunta:

- ¿Qué gestiones puede hacer un agente humanitario para averiguar la suerte que ha corrido una persona perdida o desaparecida?

[Por ejemplo: ir a la casa de la última dirección conocida; comprobar en hospitales y cementerios; repasar las listas de refugiados y desplazados; preguntar en las prisiones; solicitar a las autoridades locales que pidan información a los ciudadanos; divulgar listas de nombres en la prensa, la radio, Internet, carteles y tableros de anuncios; exponer las fotografías de los niños; llevar a los padres a centros infantiles para que traten de identificar a los niños pequeños.]

NOTA: Todas las acciones de búsqueda deben respetar la intimidad de las personas.

- ¿Por qué motivos resulta a veces difícil recabar información sobre personas desaparecidas durante un conflicto armado?

Utilice el formulario de mensaje de Cruz Roja para mostrar cómo se restablece la comunicación.



Posibles preguntas:

- ¿Qué tipo de información se permite en esos mensajes?
- ¿Por qué comprueban los agentes de la Cruz Roja el contenido de los mensajes antes de entregarlos?

[Las noticias enviadas en un mensaje de cruz roja deben ser de carácter estrictamente personal; no está permitido transmitir información delicada sobre asuntos políticos o relacionados con el conflicto.]

- ¿Por qué es importante el contenido del mensaje?

[Para evitar que las partes beligerantes se opongan al intercambio de mensajes entre familiares.]

4. Evacuación de niños no acompañados

(10-15 minutos)

Utilicen la hoja descriptiva "Los niños ruandeses" para debatir la situación de los niños no acompañados durante un conflicto armado.



Possible pregunta:

- ¿Qué precauciones recomendarían ustedes para evitar, en lo posible, dilemas como los siguientes?:

En algunos países donde se había evacuado a los niños, aparecieron varios años después familiares cercanos o lejanos preguntando por su paradero y queriendo recuperarlos. En los países de acogida, donde se había dado en adopción a muchos niños en ese periodo, algunas personas sostuvieron que los niños

Exploración 5D: Centrarse en restablecer los contactos familiares

se habían integrado bien en sus nuevas familias y que no era una buena idea apartarlos de ellas, pues ya estaban acostumbrados a su nueva vida. Otras dijeron que no deberían autorizarse las adopciones internacionales en tiempo de guerra, porque no se podía verificar si los niños habían sido realmente abandonados.

5. Personas desaparecidas

La angustia de las personas que no tienen noticias de sus familiares desaparecidos durante un conflicto no termina con el fin de las hostilidades. ¿Habrán muerto sus seres queridos, o estarán heridos o presos?

Posibles preguntas:

- ¿Qué otras medidas pueden tomarse cuando, pese a los esfuerzos de búsqueda, sigue sin saberse nada de las personas desaparecidas? [Véanse los ejemplos en los recursos para el profesor.]
- Citen algunos motivos por los que es tan difícil conseguir información sobre las personas desaparecidas durante los conflictos armados.



Actividad final

Lea la selección de extractos de artículos del DIH en "Búsqueda y reunión de familiares – contexto jurídico" y pida a los alumnos que determinen cómo pueden contribuir esas normas al proceso de búsqueda y reunión de familias.

[Por ejemplo: las autoridades deben colaborar con las organizaciones humanitarias brindándoles toda la información pertinente que tengan (por ejemplo, listas de personas desaparecidas) y permitiendo a los agentes humanitarios investigar o distribuir mensajes de Cruz Roja; la parte detenedora debe permitir que los prisioneros se escriban con sus familiares.]

IDEAS CLAVE

- ◆ Los conflictos armados separan y desconectan a muchas personas de sus familiares.
- ◆ Según el DIH, se ha de hacer todo lo posible para restablecer y mantener los contactos familiares.
- ◆ Hacen falta muchas gestiones para localizar y reunir a los miembros de una familia.

Exploración 5D: Centrarse en restablecer los contactos familiares

Actividades complementarias



La angustia de los familiares de los desaparecidos

Piensen en la angustia de las personas que no tienen noticias de familiares desaparecidos; familias que no saben si sus seres queridos están heridos, perdidos y hambrientos, presos o muertos.

Escriban un poema o ensayo breve que exprese ese sufrimiento.

Sigo esperando y creyendo que mi marido está vivo y que pronto volverá con nosotros para que podamos vivir juntos una vida normal. Pero necesito saber qué le ha ocurrido, sea lo que sea. Hay miles de personas en mi situación. Merecemos una respuesta a nuestras preguntas.

– Una mujer cuyo marido, coronel del Ejército de Bosnia, lleva varios años desaparecido.

Mensaje de esperanza

Lean la siguiente historia.

De Manila a Bagdad, los mensajes familiares son portadores de esperanza

Como todas las mañanas, María escucha las informaciones por la radio. Ese día, las noticias que llegan del Golfo son especialmente alarmantes: han comenzado los bombardeos sobre Bagdad. La inquietud la embarga de inmediato; una hermana suya trabaja de enfermera en Irak, y no ha sabido nada de ella desde hace meses. Las conexiones telefónicas entre Filipinas e Irak están interrumpidas, y lo mismo ocurre con el servicio postal entre los dos países. Desesperada, María teme haber perdido a su hermana para siempre.

Pasan unos días y María se entera de la existencia del servicio de búsqueda de la Cruz Roja de Filipinas en Manila. Sin demora, se dirige allí y poco a poco la esperanza renace; el empleado que la atiende le aconseja que escriba un mensaje familiar que se hará llegar a su hermana por intermedio de los delegados del CICR en Irak. Antes de transcurrido un mes, María recibe una llamada de la Cruz Roja, avisándole de que ha llegado la respuesta a su mensaje. Los sollozos brotan incontenibles y, con ellos, un sentimiento de gran alivio; ¡su hermana está viva!

Escriban el mensaje que María podría haber escrito a su hermana y la respuesta de ésta.

Exploración 5D: Centrarse en restablecer los contactos familiares

Actividades complementarias



Restablecimiento de los contactos familiares

Contemplan de nuevo la composición fotográfica. Observen todas las emociones que pone de manifiesto.

Confeccionen un cartel para informar a la población de las actividades de búsqueda y reunión de familiares. ¿Qué mensaje utilizaría usted?

O bien,

Tras inspirarse en la historia que figura a continuación, plasmen las emociones de una reunión de familiares en una creación artística.

Tres mujeres en espera de un mensaje de Cruz Roja

Reina un silencio absoluto en la habitación de una vieja granja de Myhejan, en el norte de Albania, cuando Andye Kortoci, el patriarca del pueblo, comienza a leer los mensajes de Cruz Roja. Las hojas tiemblan en sus rudas y marchitas manos, sin que nadie preste atención a ello. Todos escuchan absortos las palabras que, una a una, va leyendo Andye.

Para una de las mujeres presentes, el mensaje es de su hermano, otra ha recibido noticias de su marido y el tercer mensaje es de un hijo que escribe a su madre. Los tres hombres, originarios de Myhejan, habían tomado las armas durante el conflicto en Kosovo y, desde hace casi dos años, están detenidos en Serbia.

Las familias sufren por su ausencia. Ellos se ocupaban antes de las faenas agrícolas, la cría del ganado y el mantenimiento de la granja. Estas tareas las realizan ahora los vecinos que se han quedado, incluidos los niños.

El representante de la Cruz Roja Albanesa, Selim Musa, viaja a Myhejan una vez cada tres meses. Prepara su visita en cuanto recibe de Tirana los mensajes de Cruz Roja procedentes de Serbia. En Myhejan, todos lo reconocen de lejos, pues no son muchos los visitantes. Hoy, Selim Musa es la única persona de contacto entre los detenidos y sus familiares en Albania.

– Noticias del CICR, marzo de 2001



Búsqueda y reunión de familiares – el contexto jurídico

Extracto de: **Protocolo adicional I a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949** **Art. 78**

1. Evacuación de los niños

Ninguna Parte en conflicto dispondrá la evacuación a un país extranjero de niños que no sean nacionales suyos, salvo en caso de evacuación temporal cuando así lo requieran razones imperiosas relacionadas con la salud del niño, su tratamiento médico o (...) su seguridad. Cuando pueda encontrarse a los padres o tutores, se requerirá el consentimiento escrito de éstos para la evacuación. Si no se puede encontrar, se requerirá para esa evacuación el consentimiento escrito de las personas que conforme a la ley o a la costumbre sean los principales responsables de la guarda de los niños. (...)

Declaración conjunta del CICR, el ACNUR y la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, del 27 de junio de 1994, sobre la evacuación de niños no acompañados en Ruanda.

En las circunstancias actualmente reinantes en Ruanda, resulta casi siempre imposible obtener información fidedigna sobre la suerte que han corrido las familias dispersas. Mientras haya la posibilidad de encontrar a sus familiares, debe suponerse que los niños desaparecidos tienen algún pariente cercano en el país o en otros Estados vecinos.

Por consiguiente, las evacuaciones, la acogida y los cuidados deben organizarse con miras a que los niños puedan reunirse cuanto antes con sus familiares.

En las situaciones de emergencia no es posible dar a los niños en adopción. Dado que la mayoría de los niños no acompañados no son huérfanos, lo que necesitan es un cuidado provisional adecuado hasta que puedan regresar con su familia, y no una adopción.

Resumen de algunos artículos pertinentes:

Reunión de familias dispersas

Los Estados deben facilitar en toda la medida de lo posible la reunión de las familias que estén separadas a consecuencia de conflictos armados y deben ayudar a las organizaciones humanitarias que se dediquen a esta tarea. (Art. 74 del Protocolo adicional I)

Niños no acompañados y otras personas vulnerables

Las partes beligerantes deben facilitar la búsqueda emprendida por los miembros de familias dispersadas a causa de la guerra para ayudarlas a restaurar el contacto entre unos y otros, y para reunirlos, si es posible. Asimismo, deben facilitar la acción de los organismos dedicados a esa tarea. (Art. 26 del IV Convenio de Ginebra)

Las familias tienen derecho a conocer la suerte que han corrido sus miembros. Las Partes en conflicto deben buscar a las personas cuya desaparición haya señalado una Parte adversa. (Arts. 32 y 33 del Protocolo adicional I)



El restablecimiento de los contactos familiares

Niños no acompañados y otras personas vulnerables

En casi todas las situaciones de urgencia –los conflictos armados, los desplazamientos masivos de población y otras situaciones de crisis–, muchos niños se separan de sus padres, familiares u otros adultos responsables de ellos. Dado que, por lo general, lleva tiempo resolver su situación, están catalogados como "niños separados o no acompañados", y no como huérfanos.

Otras personas, como los ancianos o los impedidos, pueden encontrarse también en una situación apurada durante un conflicto. Pueden quedar rezagados, aislados o separados de sus parientes y ser incapaces de valerse por sí mismos. Ante la particular vulnerabilidad de estas personas, el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) toma, si es necesario, medidas especiales para protegerlas y reunir las de nuevo con sus familias.

Comunicación entre los prisioneros y sus familiares

En cumplimiento de su cometido, el CICR hace todo lo posible por conseguir información sobre las personas privadas de libertad a causa del conflicto y visitarlas en el lugar de detención. Esas visitas permiten al CICR tranquilizar a las familias sobre la situación de sus seres queridos y, mediante mensajes de Cruz Roja, facilitar la comunicación entre los prisioneros y sus familiares.

Medios informáticos para restablecer los contactos familiares

Toda la información que reúne el CICR sobre las víctimas de la guerra se gestiona mediante las bases de datos recopilados en las delegaciones de todo el mundo. Esas bases de datos sirven para supervisar la situación de determinadas categorías de beneficiarios de los servicios de la Cruz Roja, haciendo un seguimiento continuo para velar por su seguridad y ayudarles a restablecer los contactos familiares o averiguar la suerte que han corrido sus parientes desaparecidos. La confidencialidad es primordial y hay que ser muy precavidos a la hora de facilitar o divulgar información.

El CICR dispone de más de 70 bases de datos; las principales se refieren a Ruanda (datos sobre 448.000 personas), la guerra del Golfo (123.000), Israel, los territorios ocupados y los territorios autónomos (152.000), ex Yugoslavia (140.000), Sri Lanka (37.000), Somalia (31.000), Perú (27.000), Colombia (24.000) y Afganistán (25.000).

Hechos y cifras

- ▲ En Timor Oriental, se transmitieron más de 55.000 mensajes de Cruz Roja en los ocho meses posteriores a los enfrentamientos de 1999.
- ▲ En el año 2000, se recibieron y enviaron más de 200.000 mensajes en la República Democrática del Congo por conducto de las 120 oficinas abiertas en todo el país.
- ▲ A lo largo del año 2002 se intercambiaron cerca de un millón de mensajes de Cruz Roja en todo el mundo.



Actividades para restablecer los contactos familiares

La finalidad de estas actividades es restablecer o mantener el contacto entre los miembros de una familia separada por un conflicto armado o por otra situación de violencia, incluidos los detenidos, y aliviar la angustia de no tener noticias. Consisten, en particular, en:

- ▲ transmitir noticias de familiares (por diversos medios, como los mensajes de Cruz Roja, los programas de radio, el teléfono e Internet) a través de la red mundial de la Cruz Roja y la Media Luna Roja (Sociedades Nacionales y delegaciones del CICR);
- ▲ organizar repatriaciones y reencuentros de familiares;
- ▲ facilitar las visitas de familiares a los detenidos o al otro lado del frente;
- ▲ expedir documentos de viaje del CICR para personas que, debido al conflicto, están indocumentadas y van a ser repatriadas o a instalarse en un tercer país.

Actividades para localizar a los desaparecidos

Con estas actividades se pretende averiguar el paradero o la suerte que han corrido las personas desaparecidas. Consisten, en particular, en:

- ▲ reunir las solicitudes de búsqueda de familiares de personas desaparecidas, así como información sobre detenciones, desapariciones y muertes, y transmitírselas a las autoridades;
- ▲ establecer mecanismos para facilitar el diálogo entre las autoridades y los familiares de desaparecidos a fin de acelerar el proceso de búsqueda, incluidas la exhumación y la identificación de restos mortales;
- ▲ informar y apoyar a las familias con parientes desaparecidos.

– Informes de Actividad del CICR 1999 y 2000

Ejemplos

Dieciocho meses después del conflicto de Kosovo de 1999, las familias de más de 3.600 desaparecidos los seguían buscando. Pese a sus reiteradas peticiones de información, el CICR no ha recibido ninguna respuesta sobre el paradero de estas personas. El CICR ha difundido por Internet una lista de los desaparecidos cuyos familiares han presentado solicitudes de búsqueda, con la esperanza de obtener más datos.

En Bosnia-Herzegovina, el CICR publicó un libro con fotografías de efectos personales encontrados con los restos mortales de 344 personas no identificadas. Aun cuando para los familiares fue muy doloroso ver esa publicación, ha permitido acelerar el proceso de identificación. Sin embargo, más de un lustro después de la guerra, todavía quedan 18.000 casos pendientes.

En Oriente Próximo, una comisión tripartita, presidida por el CICR, sigue esforzándose en esclarecer la suerte que han corrido las personas desaparecidas durante la Guerra del Golfo, en 1991. Ahora bien, los resultados han sido, hasta el momento, poco alentadores.



Exploración 5D: Centrarse en restablecer los contactos familiares

Formulario de búsqueda

6. SOLICITANTE

Nombres y apellidos

.....

Fecha de nacimiento Sexo / M F

Lugar de nacimiento

Dirección completa

.....

.....

.....

La persona buscada es mi

.....

Firma del solicitante.....

Fecha y lugar de la solicitud

.....

COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA
19, Av. de la Paix - CH - 1211 Ginebra



SOLICITUD DE BUSQUEDA

2. PERSONA CUYO PARADERO DESEA CONOCER

Nombres y apellidos

.....

Nombres y apellidos del padre

.....

Nombres y apellidos de la madre

.....

Fecha de nacimiento Sexo / M F

Lugar de nacimiento

Nacionalidad Origen

Profesión Estado civil

Graduación Unidad*

*si conviene



Exploración 5D: Centrarse en restablecer los contactos familiares

2. ACLARACIONES SOBRE LA SOLICITUD

Fecha e índole de las últimas noticias

.....
.....
.....

Última dirección conocida

.....
.....

Circunstancias que han causado la ruptura de contactos

.....
.....
.....
.....

3. FAMILIARES ACOMPAÑANTES DE LA PERSONA BUSCADA

Nombres y apellidos	Fecha de nacimiento	Sexo	Grado de parentesco
---------------------	---------------------	------	---------------------

.....
.....
.....
.....
.....

4. ACLARACIONES SOBRE LA SOLICITUD

Ruégase indicar todas las informaciones que puedan facilitar las búsquedas como: duración y dirección de estancias precedentes, informaciones sobre el domicilio profesional de la persona buscada o razón social en la que trabaja eventualmente, religión, etc.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. NOMBRES Y DIRECCIONES DE PERSONAS QUE PODRÍAN FACILITAR INFORMACIÓN

(Familias, amigos, relaciones de trabajo, etc.)

.....
.....
.....
.....
.....
.....



Exploremos el derecho humanitario

Exploración 5D: Centrarse en restablecer los contactos familiares

Mensaje de Cruz Roja



MENSAJE DE CRUZ ROJA

1.

2. *REMITENTE*

Nº *CICR*

Nombres y apellidos

.....

Fecha de nacimiento.....Sexo / M / F

Nombres y apellidos del padre.....

Dirección para la correspondencia.....

..... Nº postal.....

Teléfono.....

3. *DESTINATARIO*

Nº *CICR*

Nombres y apellidos

.....

Fecha de nacimiento.....Sexo / M / F

Nombres y apellidos del padre.....

Dirección para la correspondencia.....

..... Nº postal.....

Teléfono.....

4. *COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA*
19, av. de la Paix - CH - 1211 Ginebra

5.

M E N S A J E

(Noticias familiares y/o comunicaciones privadas)

6. *Fecha*..... *Firma*.....

El destinatario es mi.....

Nota: Así como hay mensajes con noticias familiares y/o comunicaciones privadas, hay mensajes de respuesta sobre las mismas.



Exploración 5D: Centrarse en restablecer los contactos familiares

Hoja descriptiva: Los niños ruandeses

Durante el genocidio y la guerra que azotaron Ruanda en 1994 y ocasionaron la huida masiva de la población, incluso los niños fueron asesinados, heridos, obligados a abandonar su país o quedaron huérfanos tras el asesinato de sus padres. Para salvar a esos niños, algunas personas y organizaciones decidieron trasladarlos a países africanos vecinos o a Europa.

Los soldados franceses, por ejemplo, evacuaron a 72 niños a Francia en abril de 1994 y los alojaron en una residencia administrada por las autoridades regionales. "Siempre tuvimos claro que esos niños volverían a su país. Hemos hecho todo lo posible por mantener un estilo de vida comunitario entre ellos para que conserven su identidad y les sea más fácil regresar a su país. Nos preocupamos por enseñarles los dos idiomas –francés y ruandés– para que no se sintieran desarraigados", declaró un funcionario francés.

En julio de 1996, 46 de esos niños regresaron a Ruanda. La Cruz Roja encontró a familiares de 20 de ellos y prosiguió las investigaciones para localizar a los de los otros 26. "Si nuestra búsqueda es infructuosa, los colocaremos en familias de acogida. Les ayudaremos a atenderlos suministrándoles artículos básicos", dijo un agente de la Cruz Roja.

A finales de 2000, seis años después del conflicto en Ruanda, 67.000 de los 74.700 niños no acompañados registrados en Ruanda o en el extranjero por las organizaciones humanitarias se habían reunido con sus familias.

Protocolo adicional I a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949

Art. 78.1 Evacuación de los niños

Ninguna Parte en conflicto dispondrá la evacuación a un país extranjero de niños que no sean nacionales suyos, salvo en caso de evacuación temporal cuando así lo requieran razones imperiosas relacionadas con la salud del niño, su tratamiento médico o (...) su seguridad. Cuando pueda encontrarse a los padres o tutores, se requerirá el consentimiento escrito de éstos para la evacuación. Si no se los puede encontrar, se requerirá para esa evacuación el consentimiento escrito de las personas que conforme a la ley o a la costumbre sean los principales responsables de la guarda de los niños. (...)

Declaración conjunta del CICR, el ACNUR y la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, del 27 de junio de 1994, sobre la evacuación de niños no acompañados en Ruanda

En las circunstancias actualmente reinantes en Ruanda, resulta casi siempre imposible obtener información fidedigna sobre la suerte que han corrido las familias dispersas. Mientras haya la posibilidad de encontrar a sus familiares, debe suponerse que los niños desaparecidos tienen algún pariente cercano en el país o en otros Estados vecinos. Por consiguiente, las evacuaciones, la acogida y los cuidados deben organizarse con miras a que los niños puedan reunirse con sus familiares. En las situaciones de emergencia no es posible dar a los niños en adopción. Dado que la mayoría de los niños no acompañados no son huérfanos, lo que necesitan es un cuidado provisional adecuado hasta que puedan regresar con su familia, y no una adopción.

Exploración 5E: Los principios éticos de la acción humanitaria

En la exploración didáctica 5E se examinan algunos de los dilemas con los que se ven confrontados los agentes humanitarios. Los alumnos estudiarán dos principios de la acción humanitaria: la neutralidad y la imparcialidad. Mediante pequeños estudios de casos, comprenderán su significado y su aplicación en la práctica, ya que se trata de dilemas reales que afrontan los agentes humanitarios. (Estos casos pueden explorarse al mismo tiempo o por separado, en el marco de cualquiera de las exploraciones didácticas de este módulo a las que se aplican.)

Objetivos:

- ▲ Tener en cuenta algunos de los principios, como el de neutralidad y el de imparcialidad, que rigen la acción humanitaria.
- ▲ Comprender algunos de los dilemas con que los agentes humanitarios pueden verse confrontados en su actividad

Recursos didácticos:

- ▲ Los principios que rigen la acción humanitaria

Duración:

Una sesión de 45-60 minutos

Neutralidad (no tomar partido)

Con el fin de conservar la confianza de todos, los agentes humanitarios se abstienen de tomar parte en las hostilidades y las controversias.

Imparcialidad (prioridades basadas en las necesidades)

Los agentes humanitarios no hacen ninguna distinción de nacionalidad, raza, religión, condición social ni credo político. Sólo tienen en cuenta las necesidades de las personas y tienen que dar la prioridad a los casos más urgentes.

Independencia (resistir a las presiones)

Las organizaciones humanitarias resisten a las presiones o influencias externas, ya provengan de los donantes, de organismos internacionales o de Gobiernos, para poder actuar con eficacia según las necesidades humanitarias efectivas.

1. Principios que rigen la acción humanitaria

(5 minutos)

Deliberen la idea de que las personas suelen adoptar principios que guíen su actividad.

Posibles preguntas:

- ¿Conocen algún código de conducta concreto al que deba atenerse la gente al realizar su trabajo o ejercer su profesión?

[Por ejemplo: el juramento hipocrático, que comprende las normas y los deberes de los médicos; el código deontológico de los periodistas, que les prohíbe revelar el nombre de sus informantes si con ello los ponen en peligro o si desean que se respete su intimidad.]

Exploración 5E: Los principios éticos de la acción humanitaria

- ¿Qué principios creen ustedes que deben servir de guía a los agentes humanitarios en su labor en favor de las víctimas de los conflictos armados?

2. Aplicación de los principios de trabajo

(15-20 minutos)

Muchas organizaciones humanitarias se rigen por un código de conducta que incluye principios tales como la imparcialidad, la neutralidad y la independencia.

Pida a los alumnos que apliquen esos principios a algunas de las situaciones expuestas en el recurso didáctico 1.



Haga, con respecto a cada situación, las siguientes preguntas:

- ¿Qué responderían si fuesen agentes humanitarios?
- ¿Cuál es el principio rector de cada respuesta?
- ¿Cuál es la principal consideración que ha de tener en cuenta un agente humanitario en tales situaciones?

Vuelvan a reunirse para debatir sus ideas. Cada grupo debe percatarse de la importancia de la neutralidad y la imparcialidad en las decisiones de los agentes humanitarios. Ayude a los alumnos a comprender que, en esas situaciones, están a menudo en juego ambos principios.

Los principios del CICR de neutralidad (no tomar partido), imparcialidad (ayudar a todas las víctimas según sus necesidades) e independencia (no subordinarse a ninguna autoridad política) exigen que el CICR no se pliegue a los eventuales intentos de alguna de las facciones por acaparar sus servicios o negárselos a la parte contraria. Esa resistencia no ha de ser violenta ni partidista. (...) Por ello, los delegados del CICR deben ser pacientes, discretos, pacíficos (...) y estar dispuestos a afrontar dilemas.

— Nicholas Berry, *War and the Red Cross*

Ser neutral e imparcial no es un fin en sí mismo, sino más bien un medio para realizar las tareas humanitarias, en las que lo principal son las personas que necesitan ayuda y protección.

3. Los dilemas éticos en la acción humanitaria

(15-20 minutos)

A veces, se critica y pone en tela de juicio la acción humanitaria. Las críticas suelen guardar relación con los dilemas éticos que afrontan los agentes humanitarios en el desempeño de su labor.

Pida a los alumnos que determinen el dilema ético que plantean algunas de las siguientes situaciones, que tomen una decisión al respecto y que preparen las respuestas a las eventuales críticas.

Un dilema ético puede definirse como la situación en que la persecución de un objetivo importante es incompatible con el logro de otro objetivo importante, o produce daños además de beneficios.

Exploración 5E: Los principios éticos de la acción humanitaria

Tenemos derecho a vivir una vida normal como todos. El mundo hace muy poco por nosotros. Podía haber acabado con esta situación desde el principio, si hubiera querido.

– Mujer que ha vivido en un vagón de tren durante seis años como consecuencia del conflicto en Bosnia-Herzegovina

NOTA: Los alumnos deben debatir si hay que proseguir o no el esfuerzo humanitario y por qué. Otra posibilidad es formar tres grupos pequeños para que cada uno aborde una situación, decida lo que se debe hacer y exponga luego los hechos y su decisión a toda la clase.

A. ¿Estamos prolongando la guerra?

Los organismos de socorro acudieron a paliar la desesperada situación de la población civil en una zona asolada por la guerra. Como esos organismos proporcionaban ayuda para la supervivencia de las personas civiles, los grupos beligerantes se desentendieron de las necesidades de su propia población. Este apoyo exterior les permitió usar todos los recursos de que disponían para abastecer a sus soldados y proseguir así la guerra.

B. ¿Estamos facilitando las políticas de segregación étnica?

Los civiles huyeron a una zona protegida creada para las víctimas de la "limpieza étnica" en su país. Desde allí, los agentes humanitarios facilitaron su evacuación a centros para refugiados fuera del país. Por consiguiente, la acción humanitaria contribuyó a la depuración étnica al sacar a las víctimas de su lugar de origen.

C. ¿Es la acción humanitaria un pretexto para que los responsables políticos se desentiendan de intervenir?

Dos países están en guerra y las bajas civiles son enormes. En otros países se denuncia el sufrimiento de esa población, pero ningún Gobierno extranjero quiere intervenir ni presionar a los beligerantes para que pongan fin a los combates o respeten a la población civil. "¿De qué sirve prestar ayuda humanitaria cuando sabemos perfectamente que sólo será una gota de agua en el desierto y que, sin presión política o una intervención militar exterior, sólo servimos para tranquilizar la conciencia de la comunidad internacional?", se lamenta un agente humanitario.

D. ¿Estamos dando el visto bueno al desplazamiento forzado de civiles?

Para reforzar el control de una aldea en una zona de combate en la que solían refugiarse los combatientes rebeldes, se obligó a la población civil a instalar un campamento a 30 kilómetros del pueblo. Se pidió a los organismos humanitarios que proporcionasen víveres y asistencia médica al campamento. Ahora bien, hacerlo significaría aprobar el desplazamiento forzado de civiles.

4. El principio de confidencialidad (15-25 minutos)

En los dos últimos años, los delegados del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) han visitado varias prisiones en el país y conversado con más de 600 detenidos, en su mayoría relacionados con movimientos maoístas. Cuando le preguntaron cómo estaban los detenidos en las cárceles o si había observado señales de tortura, Jean-Jacques Bovay, jefe de la delegación de la institución en Nepal, se limitó a decir: "Violaría el principio del CICR. No podemos revelar esos datos a la prensa, pero hemos informado a las autoridades de lo que hemos visto durante las visitas".

Exploración 5E: Los principios éticos de la acción humanitaria

Cuando le preguntaron si la delegación tenía información sobre los más de 60 rebeldes desaparecidos, cuyo paradero los maoístas habían exigido repetidamente que dieran a conocer las autoridades, el señor Bovy comentó que "es probable que el CICR tenga información", pero reiteró que no podía revelarla a la prensa.

Fuente: Nepalnews.com, 23 de marzo de 2001

Posibles preguntas:

- ¿Cómo puede contribuir el principio de confidencialidad a que los agentes humanitarios tengan acceso a las víctimas?
- ¿Qué relación hay entre los principios de neutralidad y de imparcialidad?

Actividad final

Escriban en qué pueden percibir todos la neutralidad, la imparcialidad, la independencia y la confidencialidad. Debatan de qué modo los alumnos tuvieron en cuenta cada uno de estos principios al tomar su decisión.

- ¿Por qué son necesarias la neutralidad y la imparcialidad en la acción humanitaria?

[Si son neutrales, los agentes humanitarios tienen acceso a zonas en guerra y pueden ayudar a las víctimas de ambas partes en conflicto. Si son imparciales, pueden atender a las víctimas teniendo únicamente en cuenta sus necesidades.]

Para el CICR, es fundamental respetar un código de conducta, porque tiene el cometido de llevar a cabo tareas delicadas, como visitar a prisioneros o actuar de intermediario neutral entre dos partes en conflicto.

IDEAS CLAVE

- ◆ Los organizaciones humanitarias han de respetar un código de conducta.
- ◆ Los agentes humanitarios han de realizar su labor de protección y asistencia de manera neutral e imparcial, a fin de granjearse y mantener la confianza de todas la partes en conflicto.
- ◆ Los agentes humanitarios suelen verse confrontados con dilemas éticos en su trabajo. Aunque no es siempre evidente cuál es la mejor manera de proceder, es importante saber que no hacer nada es también una decisión que tiene consecuencias.

NOTA: Tal vez digan los alumnos que algunas situaciones no tienen solución (es decir, que no pueden resolverse de manera satisfactoria). Ponga de relieve que, incluso en esas situaciones, los agentes humanitarios han de tomar una decisión. No hacer nada es una opción, como lo es llevar a cabo una acción específica.

Exploración 5E: Los principios éticos de la acción humanitaria

Actividades complementarias



La neutralidad y la imparcialidad en la vida diaria

Analicen cómo varía un principio, por ejemplo el de neutralidad, cuando se aplica a situaciones cotidianas. (La mayor parte del tiempo hemos de tomar partido. Piensen tan sólo en las actividades políticas de algunos ciudadanos que, en cierto modo, son incompatibles con la neutralidad.)

Busquen un caso histórico, religioso o literario relacionado con la neutralidad.

También pueden escribir un análisis de por qué nos enfadamos cuando pensamos que una persona con autoridad no se comporta de manera imparcial.

Cómo resolverían ustedes los dilemas

Imaginen que ustedes son agentes humanitarios en una de las situaciones expuestas en esta actividad (o en una situación inspirada por ellas).

Escenifiquen, en grupos pequeños, una de las siguientes situaciones:

- ▲ una discusión sobre qué hacer ante el problema;
- ▲ una entrevista en la prensa en la que se critiquen sus decisiones;
- ▲ la respuesta a quejas de refugiados o compañeros descontentos;

En una clase, los alumnos concibieron y escenificaron la historia de un agente humanitario en la entrada de un campamento para refugiados. Está atendiendo a una familia que quiere entrar, pero que teme a los enemigos que se albergan allí. El padre insiste en conservar su arma para proteger a su esposa enferma y a su bebé. Además, tienen miedo de separarse.

Después de representar la obra, todo el grupo participó de un debate sobre los principios que debía sopesar el agente humanitario y si algunos eran incompatibles con otros en esa situación.



Principios que rigen la acción humanitaria

Para cada situación: ¿Qué responderían si fuesen agentes humanitarios?
Expliquen el principio en que se basa cada respuesta.



Fotografía: Gignoux/ CICR



Fotografía: B. Ryf/ CICR

1. Toda una región padeció una hambruna a causa de la sequía y de una larga guerra. Una organización humanitaria puso en marcha un proyecto veterinario en favor de un pueblo nómada, cuya supervivencia dependía de sus rebaños. Los miembros de los distintos clanes solían decir a los agentes humanitarios: "Ustedes no pueden ayudar a ese (otro) clan, porque es enemigo nuestro. ¿Cómo pueden ayudar a nosotros si ayudan a ellos?".
2. Acaban de trasladar a un combatiente rebelde gravemente herido a un hospital para que reciba tratamiento. Dos soldados del Ejército regular, con heridas menos graves, llegan también al hospital. Mientras el reducido equipo médico sigue ocupándose del rebelde, los soldados le espetan: "Debéis de estar de su parte, ya que le ayudáis a él y nos hacéis esperar. ¿No sabéis lo que nos ha hecho? Creíamos que erais neutrales".

3. Durante un conflicto armado, una organización humanitaria local busca fondos para socorrer a miles de desplazados en el norte del país, asolado por la guerra. Un representante de una empresa internacional muy conocida se pone en contacto con ella y le propone sufragar todos los socorros que se envíen a la población de una ciudad meridional, donde tienen una fábrica, con el fin de aplacar las tensiones que impiden a muchos de los empleados ir a trabajar todos los días. La organización humanitaria rechaza el ofrecimiento.

➤ ¿Qué argumentos darían ustedes para respaldar esa decisión?

Module 5: Cómo hacer frente a las consecuencias de la guerra



Página de actualidad

Objetivo: Conocer las actividades humanitarias que se llevan a cabo en todo el mundo.

1. ¿Qué está pasando?

- Busquen información en los medios de comunicación sobre organizaciones humanitarias internacionales para conocer lo que están haciendo.
- Escríbanles para pedir información sobre sus actividades en ámbitos concretos en todo el mundo (o consulten su sitio Web para conseguir esa información).
- Hagan una lista de las organizaciones y los programas que ha encontrado. Señalen las principales actividades de cada una.

2. ¿Con qué dilemas se enfrenten los agentes humanitarios?

- Determinen los dilemas de la acción humanitaria que se desprenden de la información que ha hallado en los medios informativos o gracias a su investigación personal.
- Analicen el dilema:

Opciones: ¿Qué puede hacerse?

Consecuencias: ¿Qué consecuencias puede tener cada una de las posibles acciones? (voluntarias/involuntarias, positivas/negativas, a corto/a largo plazo)

Perspectivas: ¿Qué opinan otras personas de la situación y de las posibles acciones?

Decisión: ¿Qué recomendarían a la organización o a los agentes humanitarios?



Métodos de evaluación

▲ Evaluación continua:

Exploreamos el derecho humanitario ofrece a los profesores la oportunidad diaria de averiguar lo que están aprendiendo los alumnos y las ideas equivocadas que puedan formarse. Las técnicas pedagógicas activas, como los debates en clase, el trabajo en pequeños grupos, las "lluvias de ideas" y la representación de papeles brindan tales oportunidades.

Reserve cinco minutos al final de la clase para pedir a los alumnos que escriban una o dos respuestas a las preguntas: "¿Qué he aprendido hoy?" y "¿Qué preguntas tengo?". Léalas y utilícelas para mejorar los conocimientos de los alumnos y aclarar ideas erróneas con miras a la siguiente sesión.

▲ Carpeta de trabajos de los alumnos:

A lo largo de este módulo, se pide a los alumnos que entrevisten a personas, tomen posición sobre una cuestión y la defiendan con ejemplos, ilustren los conceptos con poemas, escenificaciones o dibujos o escriban un trabajo de investigación en el que se aborde un tema específico en profundidad.

Lleve una carpeta o archivo para cada alumno con trabajos escritos, ilustraciones, entrevistas y recortes de prensa que hayan aportado a la clase. Revise periódicamente ese trabajo con la alumna o el alumno para supervisar los progresos en la comprensión del derecho internacional humanitario.

Exponga los trabajos de los alumnos en la pared.

▲ Preguntas para concluir el módulo:

Después de terminar el Módulo 5, puede dedicar la última sesión, si lo desea, a una prueba escrita para evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos. Puede hacerlo con una pregunta para desarrollar (20-30 minutos) y dos o tres preguntas de respuesta breve (10 minutos cada una).

1. Preguntas para desarrollar: Escoja una. (25 minutos)

- ¿Cuáles son algunos de los dilemas éticos que confrontan los agentes humanitarios? Cite algunos ejemplos.
- Explique el significado de la imparcialidad y la neutralidad y dé un ejemplo de cada uno de estos principios.

2. Preguntas de respuesta breve: Escoja dos (10 minutos cada una)

- Establezca los cuatro pasos necesarios para reunir a los familiares separados por la guerra.
- Cite cinco maneras en que la guerra destruye los medios habituales de subsistencia.
- Cite tres cosas que han de planificar los agentes cuando abastezcan a un campamento para personas desplazadas.



Pueden prepararse otras preguntas pidiendo a los alumnos que formulen preguntas en pequeños grupos y seleccionen una de ellas para que la responda toda la clase. También puede pedirse a cada alumno que proponga una pregunta, que deberá responder luego en la prueba escrita. La evaluación del alumno se efectuará tanto por la calidad de la pregunta como por la respuesta dada. Puede asimismo seleccionar una cita de un artículo de prensa, uno de los recuadros del material didáctico o de cualquier otra fuente. Pida a los alumnos que expongan la idea principal y si están o no de acuerdo con ella.

Criterios para la evaluación:

Una respuesta es buena cuando:

- ▲ utiliza conceptos tales como: testigo, combatiente, dilema o reacción en cadena, y otros términos del material didáctico.
- ▲ cita ejemplos concretos que apoyan los razonamientos.
- ▲ incluye ejemplos de diversas fuentes, como noticias de prensa, entrevistas, debates en clase u otros textos leídos por el alumno fuera de clase.

Todas estas técnicas son simples sugerencias para ayudarle a evaluar el trabajo realizado por los alumnos en el marco de Exploremos el derecho humanitario, pero es usted libre de adaptarlas a sus necesidades.



Refugiados

- ▲ Refugiados (Amnistía Internacional)
<http://www.refuge.amnesty.org/htm/home.htm>
Disponible en inglés
- ▲ Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
<http://www.acnur.org>
- ▲ Comité Estadounidense para los Refugiados
<http://www.refugees.org>
Disponible en inglés

Ayuda humanitaria

- ▲ Médicos sin Fronteras
<http://www.msf.es/home1.asp>
- ▲ Consejo Americano para la Acción Internacional Voluntaria
<http://www.interaction.org/index.html>
Disponible en inglés
- ▲ Comité Internacional de la Cruz Roja
<http://www.cicr.org/spa>
Disponible en español, francés e inglés.

Prisioneros de guerra y presos políticos

- ▲ Convenio de Ginebra relativo al trato debido a los prisioneros de guerra
<http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/91.htm>
Disponible en español, francés e inglés.
- ▲ Proyecto Desaparecidos (Argentina)
<http://www.desaparecidos.org/arg/index.html>
Disponible en español e inglés.

Exploración final

¿Dónde vamos a partir de ahora?

(una sesión preparatoria, tiempo
para planificación y proyectos,
y reunión de evaluación)

*¿Cómo podemos promover el
respeto de la dignidad humana?*

*¿Qué podemos hacer para
mejorar la situación?*

*¿Cómo podemos concientizar
más a otras personas?*

EXPLORACION:

¿Dónde vamos a partir de ahora?

CONCEPTOS:

Participación de los jóvenes
Población destinataria
Objetivo del proyecto
Efectivos y recursos locales
Dignidad humana

HABILIDADES EJERCITADAS:

Detectar los problemas
Evaluar las necesidades
Planificar la acción
Registrar los datos
Llevar un diario
Evaluar los proyectos

Exploración final: ¿Dónde vamos a partir de ahora?

Uno de los medios más eficaces para fomentar un aprendizaje sostenido consiste en dar a los alumnos la oportunidad de aplicar los conceptos y comportamientos que se les han enseñado. Los alumnos asimilan los contenidos transmitiéndoselos a otras personas, elaborando materiales para compartir con los demás y desarrollando proyectos para aplicar lo aprendido.

Los alumnos del curso *Exploremos el derecho humanitario* (EDH) pueden propagar el efecto del proyecto más allá de su grupo, haciendo que llegue a sus familias, sus amigos y su comunidad. Pueden enseñar a chicos y chicas más jóvenes, contarles a otras personas los relatos que han recopilado o participar ellos mismos en actividades humanitarias de ayuda a personas vulnerables. Las actividades de los alumnos de este proyecto pueden alcanzar a chicos y chicas de zonas en las que una parte significativa de los jóvenes no termina la educación primaria o no pasa de ésta. Los alumnos también pueden fomentar una perspectiva humanitaria dedicando tiempo y energías a otras formas de acción social.



Objetivos:

- ▲ Plasmar algo de lo aprendido en la elaboración de un proyecto destinado a promover la dignidad humana
- ▲ Llevar a cabo un proyecto para promover la dignidad humana

Recursos didácticos:

- ▲ Vídeo y transcripción: Explorar la guerra mediante el teatro

Tipos de acción comunitaria:

Los alumnos podrían planificar uno o varios proyectos para:

- ▲ enseñar derecho internacional humanitario (DIH) a otras personas,
- ▲ atender necesidades humanitarias específicas de su zona,
- ▲ fomentar el apoyo al DIH mediante actividades de investigación política y jurídica.

IDEAS PARA PROYECTOS

- A. Servicios de divulgación dirigidos a chicos y chicas más jóvenes o a colectivos de su comunidad (libros de relatos, historietas, representaciones breves, exposiciones, presentaciones, obras de teatro, cartas a los medios de comunicación, llamadas a programas de radio, manuales, etc.)
- B. Actividades de voluntariado
(ayuda a personas sin hogar, refugiados, personas desplazadas, huérfanos, enfermos, personas mayores, etc.)
- C. De la investigación a la acción
(realizar una investigación sobre la aplicación del DIH o sobre medidas contra la discriminación en el plano nacional, o afiliarse a una organización humanitaria o de derechos humanos, etc.)

Preguntas para evaluar el interés de un proyecto potencial:

- ¿Permitirá el proyecto que los alumnos establezcan una conexión personal con el tema del mismo?
- ¿Alienta el proyecto a los alumnos a reflexionar sobre qué tipos de acciones sirven para alcanzar los objetivos del DIH?
- ¿Sirve el proyecto para capacitar a los alumnos para difundir el DIH?

Exploración final: ¿Dónde vamos a partir de ahora?

De principio a fin

1. Planificación del proyecto

¿Para quién es el proyecto?

¿Cuál es el objetivo del proyecto?

¿Qué tenemos que hacer para alcanzar ese objetivo en favor de esas personas?

2. Ejecución

¿Qué pasa cada día durante la ejecución del plan?

¿Qué ajustes realizamos en la ejecución y por qué?

3. Reflexión posterior sobre el proyecto

¿Cuál ha sido el resultado de nuestro proyecto?

¿Cómo ha reaccionado la gente?

¿En qué me ha mejorado a mí el proyecto?

¿Qué quiero hacer ahora?

La formalización del proceso de una forma u otra, ya sea por escrito o mediante otras formas de registro, y el someterlo a debate, beneficia a los alumnos, porque ayuda a hacerles sentir que han cumplido una tarea.

Preparación para trabajar en la comunidad:

Un primer paso importante consiste en entender los aspectos pertinentes de la comunidad destinataria. Las consideraciones siguientes se refieren en particular a proyectos de voluntariado. Pero las ideas que los inspiran pueden aplicarse igualmente a la planificación de proyectos de divulgación o a proyectos de investigación para la acción.

Antes de iniciar un proyecto de voluntariado, los alumnos deberán averiguar los puntos fuertes y los puntos débiles de la comunidad destinataria. Incluso en el caso de personas vulnerables y necesitadas, deberían insertarse, siempre que sea posible, sus habilidades y aportaciones en cualquier plan que se elabore para hacer frente a sus necesidades. Quizás los alumnos no consigan obtener información sobre la comunidad, pero deben ser conscientes de que, cuando se presta asistencia, es importante para ambas partes consultar a la comunidad y trabajar con ella. El Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja ha establecido cuatro etapas principales para prestar ayuda en el marco de una comunidad:

1. Colaborar con los interesados para detectar los puntos fuertes de su comunidad.
2. Trabajar juntos para determinar los problemas, las necesidades y las amenazas.
3. Establecer quiénes son las personas más necesitadas de ayuda y quiénes tienen la máxima prioridad, teniendo en cuenta las capacidades y los recursos disponibles.
4. Trabajar con la comunidad para mejorar la situación de las personas más vulnerables.

— adaptado de *Needs to action*, Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, 1995

Mientras estudian los proyectos que van a realizar, los alumnos deberían ir pensando en cómo integrar en ellos los recursos y los aportes de la comunidad.

Exploración final: ¿Dónde vamos a partir de ahora?

IDEAS CLAVE

- ◆ Se pueden hacer muchas cosas para fomentar el respeto a la dignidad humana y podemos participar en un proyecto que corresponda a nuestras aptitudes e intereses.
- ◆ Cuando se trabaja en favor de otros, es fundamental tener en cuenta sus puntos de vista.
- ◆ A medida que la realización de un proyecto avanza, es conveniente evaluar periódicamente los resultados y revisar su ulterior desarrollo.

Actividades complementarias



Divulgación mediante el teatro

Vean el vídeo "Explorar la guerra mediante el teatro", que muestra un grupo teatral de Irlanda del Norte que escenificó la triste suerte de las víctimas de los conflictos armados. Las representaciones de este grupo de jóvenes, que llevan ya varios años trabajando juntos, pueden servir de fuente de ideas e inspiración para preparar sus propias representaciones.

Escojan algunos temas de *Exploreemos el derecho humanitario* que les gustaría escenificar. Desarrollen sus propias escenas en colaboración con sus compañeros.

Piensen en el público al que podrían dirigirse (una escuela o una institución religiosa o comunal, por ejemplo) y organicen su representación teatral.





Exploración final: ¿Dónde vamos a partir de ahora?

Explorar la guerra mediante el teatro

Chico : Afganistán

Chica: Somalia

Chico: Chechenia

Chica: Ruanda

Chica: Sierra Leona

Chica: Sri Lanka

Chica: Uganda

Chica: Sudáfrica

Chico: Colombia

Chica: Israel

Chico: Irlanda del Norte

Chico: Izquierda, izquierda, izquierda, izquierda

Chico: ¡Compañía, alto!. ¡Derecha, ar!.

Chica: Me obligaron a huir de mi casa.

Chico: Me obligaron a abandonar a mi familia.

Chica: Me obligaron a irme de mi país.

Miembros del grupo representan una escena en la que una chica recuerda el día en que le dieron a su familia un plazo de 24 horas para abandonar su casa. La esposa acusa a su marido de haber dicho algo falso, lo que ocasionó la evacuación, pero él lo niega. Le cuentan a su hija pequeña que se van una semana de vacaciones.

La hija recuerda retrospectivamente todas las cosas de su infancia que tuvo que dejar aquel día: su mejor amiga, la oportunidad de jugar con una muñeca "Malibú Barbie", una fiesta de cumpleaños en un sitio especial llamado "Bananas". Y, por si fuera poco, a su único hermano.

En efecto, el hijo de 18 años se negó a irse con ellos y culpa al padre de la catástrofe.

[Tras la escena, continúa el coro]

Chica: Soy una mujer de 72 años, de Chechenia

Chica: Sudáfrica

Chica: Somalia

Chico: Afganistán

Chica: Israel

Chica: Irak

Chica: Irlanda del Norte

Exploración final: ¿Dónde vamos a partir de ahora?



Página de actualidad

Objetivos: recopilar información que ayude a escoger un proyecto
determinar qué medios de comunicación les pueden ayudar a aprender cosas
de su comunidad
indagar qué medios de comunicación hay que utilizar para obtener información

1. Busquen un reportaje de actualidad sobre una situación en la que corra peligro la dignidad humana que les inspire el deseo de intervenir.
 - ¿De qué situación se trata?
2. Si la situación se refiere a su comunidad:
 - Busquen un periódico o canal de televisión que informe sobre su comunidad y para su comunidad.
 - Hagan una lista de las distintas formas en que podrían servirse de las fuentes de noticias.
3. Si el problema se refiere a otra parte del mundo:
 - Busquen una fuente de noticias y de información sobre los antecedentes históricos y elaboren una lista de grupos que se ocupen del mismo problema.
 - Hagan una lista de las fuentes de que disponen.



Métodos de evaluación

▲ Evaluación continuada:

Exploremos el derecho humanitario (EDH) ofrece a los profesores la oportunidad diaria de averiguar lo que están aprendiendo sus alumnos y las ideas equivocadas que puedan formarse. Las técnicas pedagógicas activas, como los debates en clase, el trabajo en grupos pequeños, la "lluvia de ideas" y la representación de papeles, brindan tales oportunidades.

Reserve cinco minutos al final de la clase para que los alumnos escriban una o dos frases en respuesta a las preguntas "¿Qué he aprendido hoy?" y "¿Tengo alguna pregunta que hacer?" Lea las respuestas y utilícelas para ampliar los conocimientos de los alumnos y aclarar ideas erróneas antes de pasar a la siguiente sesión.

▲ Carpeta de trabajos de los alumnos:

A lo largo del módulo, los alumnos han de efectuar entrevistas, tomar posición sobre alguna cuestión y defenderla con ejemplos, ilustrar nociones con poemas, piezas de teatro o creaciones artísticas, o escribir un trabajo de investigación en profundidad sobre algún tema específico.

Lleve una carpeta o archivo para cada alumno con los trabajos escritos, creaciones artísticas, entrevistas y recortes de prensa que hayan aportado a la clase. Repase periódicamente con cada alumno el trabajo realizado para supervisar sus progresos en la comprensión del derecho internacional humanitario.

Exponga los trabajos de los alumnos en la pared.

Lleve una carpeta especial para proyectos de participación de la opinión pública, de acción comunitaria o de investigación para este módulo. Incluya en ella las reflexiones de los alumnos sobre las diversas fases del proyecto: detectar los problemas, evaluar las necesidades, planificar la acción, registrar los datos, llevar un diario y evaluar el proyecto.

▲ Preguntas para concluir el módulo:

Cuando hayan terminado los proyectos, sería conveniente dedicar algún tiempo a una evaluación escrita de lo aprendido por los alumnos. Para ello, puede proponer un tema para desarrollar (20-30 minutos) y dos o tres preguntas de respuesta breve. Esto brinda a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre su proyecto de investigación o de acción.

1. Tema para desarrollar (escoja uno):

- ¿En qué sentido ha alcanzado el objetivo del proyecto? ¿Qué haría de otra manera la próxima vez? ¿Cuáles son los pasos siguientes para llevar adelante los objetivos del proyecto?



- ¿Qué has aprendido sobre derecho humanitario, acción humanitaria, efectivos y recursos locales y sobre tí mismo con esta experiencia?
- ¿Qué has aprendido sobre el uso de los medios de comunicación para investigar y actuar en relación con el derecho internacional humanitario?

2. Preguntas de respuesta breve:

Pueden prepararse otras preguntas pidiendo a los alumnos que formulen preguntas en grupos pequeños y que seleccionen una de ellas como tema de desarrollo para toda la clase. También puede pedir que cada alumno proponga una pregunta y la conteste luego en la prueba de evaluación. La evaluación del alumno se efectuará tanto por la calidad de la pregunta como por la respuesta. Puede asimismo seleccionar una cita de un artículo de prensa, uno de los recuadros del material didáctico o de cualquier otra procedencia. Pida a los alumnos que expongan la idea principal y si están o no de acuerdo con ella.

Criterios de evaluación:

La respuesta de un alumno es buena si:

- ▲ emplea conceptos tales como testigo, combatiente, dilema o reacción en cadena, y otros términos del material didáctico;
- ▲ cita ejemplos concretos que apoyan sus razonamientos, incluidos ejemplos de procedencia diversa, como noticias de prensa, entrevistas, debates en clase u otros textos leídos por el alumno fuera de clase.

Todas estas técnicas son meras sugerencias para ayudarle a evaluar el trabajo realizado con los alumnos en el marco de EDH, pero puede usted adaptarlas a sus necesidades con entera libertad.



Proyectos de acción

- ▲ UNICEF: Voces de los jóvenes. Jóvenes de todo el mundo escriben sobre los proyectos de acción que están desarrollando.

<http://www.unicef.org/young>

Disponible en Inglés, Francés y Español.

Proyectos de servicio a la comunidad

Si quieren desarrollar un proyecto de servicios en tu comunidad y utilizar Internet para encontrar ideas y oportunidades, comprueben las páginas web de su Sociedad Nacional de la Cruz Roja y otras organizaciones de voluntarios.

Proyectos de investigación o de divulgación

Si quieren desarrollar un proyecto de investigación o divulgación sobre alguno de los temas explorados en EDH, comprueben la lista de las páginas web que se incluye al final del módulo en el que se trata ese tema. Para investigar sucesos actuales, pueden usar también las siguientes direcciones:

<http://www.oneworld.net>

Artículos actuales y archivados procedentes de todo el mundo y de muy diversas fuentes. Idiomas: alemán, español, finlandés, holandés, inglés, noruego y sueco

<http://www.un.org/cyberschoolbus/spanish/index.asp>

Resúmenes para jóvenes sobre diversos temas referentes a la dignidad humana. Idiomas: árabe, chino, español, francés, inglés y ruso

Exploremos el derecho humanitario

Education Development Center, Inc.

Directora de proyecto	Marilyn Clayton Felt
Desarrollo de materiales	Susan Christie Woodward
Formación de docentes y desarrollo	Marjorie Jones
Evaluación y formación docente	Barbara Schieffelin Powell
Producción audiovisual	Henry Felt
Especialista en educación jurídica	Crystal C. Campbell
Investigación	Marc Posner Mark Kubik
Diseño	Catherine Lee Jennifer Roscoe Dorothy Geiser Jane Wilson Patience Bundschuh Tony Skalicky Damon Bundschuh Anne Smagorinsky Judith Ziegler
Edición	Nannette Feurzeig Susan Feurzeig Jennifer Davis Kay Laurie B. Rosenblum
Coordinadora de proyecto	Maureen Lavelly

Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR)

Jefe de proyecto	Sobhi Tawil
Jefa de la unidad de Educación y Comportamiento	Edith Baeriswyl
Documentación	Chamrong Lo Marina Meier Florence Zürcher
Edición y estilo del texto original en inglés	James Gasser
Diseño	Donald Dochard
Asesoría Jurídica	Catherine Deman Antoine Grand
Producción audiovisual	Vanja Baumburger
Producción gráfica	Marie-Christine Orias-Bredow
Apoyo administrativo	Hélène Félix-Bancharel

Versión en español

Traducción

Margarita Serrano García, Pedro Satué

Revisión

José Chocomeli Lera

Lecturas de prueba

Alma Baccino-Astrada

Gabriela Melamedoff

Diagramación

Daniel Ciocan

Producción

Centro de Apoyo en Comunicación
para América Latina - CICR

Créditos de las fotos de tapa

Jamaica

Henry Felt

República de Sudáfrica

Bill Revolta, Fred Phyfer

Marruecos

Driss Bargash, Mohammed Berrahal

Tailandia

Lars Norgaard

Uruguay

María Inés Peytrignet, Alma Baccino

Chile

María Inés Peytrignet

Perú y Guatemala

Alma Baccino