





# ESCRITOS DEL SUR

Revista Carapegüeña de investigación y análisis

Año IV - N° 6 - Julio - Diciembre 2019



Carapeguá - Paraguay

## **ESCRITOS DEL SUR**

Revista Carapegüña de investigación y análisis

La revista no se hace responsable de las opiniones, imágenes, textos y trabajos de los autores o lectores que serán responsables legales de su contenido. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin previa autorización del coordinador.

### **Edición &**

**Coordinación:** Fr. Antoni Miró o.p.

**Administración:** Prof. Ariel Fernández

**Diagramación:** José Morínigo Diarte

### **Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción**

#### **Unidad Pedagógica de Carapeguá**

Ruta 1 Km. 85,5 Barrio San Vicente

Telefax: (0218) 212581

secretaria.car@uc.edu.py

### **Impresión:**

EDITORA LITOCOLOR SRL

Cap. Figari 1115 c/ Rep. de Colombia

Telefax: (595 21) 213 691 / 203 741

grafica@editorialitocolor.com

Asunción - Paraguay

**Printed in Paraguay**

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
LAS SANCIONES O MEDIDAS COERCITIVAS UNILATERALES Y BLOCUS NORTEAMERICANAS Y CONTRA LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA CONFRONTADOS CON EL DERECHO INTERNACIONAL	
Hugo Ruiz Díaz Balbuena.....	11
USO DEL IDIOMA GUARANÍ COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO EN LA CARRERA DE ENFERMERÍA DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN, SEDE EN LA CIUDAD DE QUIINDY, AÑO 2019	
Ada Antolina Rojas de Britos.....	45
RENDIMIENTO DEL CULTIVO DE FRUTILLA CON LA APLICACIÓN DE DIFERENTES ABONOS ORGÁNICOS, EN EL QUE EL TIPO DE SUELO ES UN ALFISOL	
Víctor Ramón González Caballero <sup>1*</sup> , Evelio Ramón Silva Vera <sup>1</sup> , Derlis Julián Rojas Giménez <sup>1</sup> , Gustavo Adolfo Rolón Paredes <sup>1</sup> . ....	61
FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES EN CHILE COMO DESAFÍO EDUCATIVO PRIORITARIO: APORTES DESDE LA METODOLOGÍA DEL COACHING EDUCATIVO	
Rodrigo López Hernández.....	67
TESTIMONIOS DE VÍCTIMAS DEL STRONISMO EN CARAPEGUÁ, PARAGUAY	
Luciano Román Medina <sup>1</sup> .....	89



## INTRODUCCIÓN

Ya llegamos al número 6 de nuestra revista “Escritos del Sur”. No me cabe otra cosa más que agradecer a todos los profesores, colaboradores y entusiastas de este entrañable proyecto de ir introduciendo la investigación en diversas áreas del conocimiento, pero de un conocimiento que lleve a un cambio, a ir creando nueva realidad. Apuntalar el avance de nuestra sociedad, sobre todo, apoyando la cultura de la defensa de la “Casa Común”, en la búsqueda de compaginar la ecología y la defensa de aquellos que son descartados de una sociedad que se deja guiar por una ideología destructiva que, para seguir y crecer, tiene que destruir y matar<sup>1</sup>.

Estos últimos meses del año hemos vivido situaciones impensables -en esta época- en nuestra América Latina: el golpe de estado en Bolivia –con sus claroscuros-, que ha demostrado lo mucho que nos queda por caminar para erradicar la violencia en nuestra sociedad y el intento de solucionar las diferencias y los conflictos con las armas. Además se mantienen situaciones de odio en diferentes países surgido de los nuevos fundamentalismos que ya tienen nombre propio “Internacional Cristo neofascista”<sup>2</sup>.

El aumento de la “Teología de la prosperidad” tanto en Norte América, como en la América Latina, está trayendo una visión del mundo y de la religión que no nos hace extrañar los ataques que recibe el Papa Francisco, tanto de los neoconservadores católicos, como del capital y sus teólogos que basan su ideología (que no fe) en el poder y el dinero.

Todo esto nos tiene que hacer reflexionar profundamente e ir marcando caminos en nuestras universidades, sobre todo en las que creemos en la Primavera de la Iglesia, para ir ofreciendo estudios y análisis, desde todas las ciencias, con una visión más humanista, llena de solidaridad y que combata frontalmente cualquier desprecio a la dignidad humana (racismo, xenofobia, exclusión o desprecio por el género...).

---

1 Papa Francisco EG, 53

2 Cf. Juan José Tamayo, entre otros artículos [https://elpais.com/elpais/2019/11/11/opinion/1573494621\\_412286.html](https://elpais.com/elpais/2019/11/11/opinion/1573494621_412286.html)

No podemos mantenernos al margen de lo que está pasando en nuestro mundo. La colonización ideológica<sup>3</sup> está en aumento y se van perdiendo, de a poco, los valores, las costumbres, en definitiva, la cultura de nuestros países. No se trata de quedarnos en el pasado, sino de ir incorporando la modernidad y posmodernidad, pero dentro de nuestra forma propia de ser, sin romper y cortar nuestras raíces porque yo creo realmente en el dicho popular “quien olvida sus raíces, pierde su identidad”.

Muchos retos nos esperan de cara al futuro a nuestras universidades. Rompiendo el centralismo que destruye la diferencia y uniformiza lo que debiera ser unidad, el próximo año, casi entrando en una nueva década, nuestros centros de estudios han de ofrecer criterios de análisis que no se alejen de la realidad, investigaciones que respondan a los anhelos de nuestras tierras, tesis que entren en el meollo (karaku, decimos en guaraní) de lo que se juega en nuestra humanidad tan golpeada por el desprecio del humilde y el descarte de aquellos que no producen.

Animamos a nuestros colaboradores a seguir entrando, sin prisas, pero sin pausas, por esta línea que define el proceso de nuestra fe, por tanto, el de nuestro centro de altos estudios. “Educar, en general, pero sobre todo en las universidades, no es sólo llenar la cabeza de conceptos. Se necesitan los tres idiomas. Es necesario que entren en juego los tres lenguajes: el lenguaje de la mente, el lenguaje del corazón y el lenguaje de las manos, para que se piense en armonía con lo que se siente y se hace; se sienta en armonía con

---

3 “Eso es la colonización ideológica: entrar en un pueblo con una idea que no tiene nada que ver con él; con *grupos* del pueblo sí, pero no con el pueblo, y así colonizar un pueblo con una idea que cambia o pretende cambiar su mentalidad o su estructura. Durante el Sínodo de los Obispos, los obispos africanos se quejaban de esto, que es como poner ciertas condiciones para conceder un préstamo. Hablo sólo de este caso que he conocido. ¿Por qué digo “colonización ideológica”? Porque aprovechan las necesidades de un pueblo o sus niños para entrar y hacerse fuertes. Pero esto no es nuevo. Lo mismo hicieron las dictaduras del siglo pasado. Llegaron con su doctrina. Recuerden a los “Balilla”, a la Juventud Hitleriana...” (Rueda de prensa del Papa en el avión de vuelta de su viaje a Filipinas, enero 2015. Oficina de Prensa de la Santa Sede

[http://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/january/documents/papa-francesco\\_20150119\\_srilanka-filippine-conferenza-stampa.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/january/documents/papa-francesco_20150119_srilanka-filippine-conferenza-stampa.html)

lo que se piensa y se hace, se haga en armonía con lo que se siente y se piensa. Una armonía general, no separada de la totalidad”<sup>4</sup>.

En próximos números iremos profundizando estos temas teniendo muy en cuenta la Exhortación “Evangelii Gaudium” y, por supuesto, la encíclica “Laudato sí...”. Así, cada vez con más fuerza ayudaremos a generar cambio, pero en la línea de progreso, de compromiso intelectual y activo: con afectividad y efectividad.

*Fr. Antoni Miró o.p.  
Director General*

---

4 Papa Francisco, Audiencia a los participantes en la Conferencia de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIU, 04.11.2019) Oficina de Prensa de la Santa Sede, 2019. <https://press.vatican.va/content/salastampa/es/bollettino/pubblico/2019/11/04/auder.html>

Es muy interesante que leamos este discurso que marca pautas al estilo de las universidades, especialmente las católicas



# **LAS SANCIONES O MEDIDAS COERCITIVAS UNILATERALES Y BLOCUS NORTEAMERICANAS Y CONTRA LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA CONFRONTADOS CON EL DERECHO INTERNACIONAL**

*Hugo Ruiz Díaz Balbuena*

**Ph. D en Derecho Internacional, Universidad Católica de Louvain-la-Neuve, Departamento de derecho Internacional Charles de Visscher, Bélgica 2004 Master en Derecho internacional y Derecho Comunitario Europeo, Universidad Católica de Louvain-la-Neuve, Bélgica 1997 Licencia Especial el Derecho Internacional y Derecho Comunitario Europeo, Universidad Católica de Louvain-la-Neuve, Bélgica 1995 Abogado, Universidad Católica de Asunción-Paraguay 1993**

## **RESUMEN**

Las medidas unilaterales adoptadas por un Estado contra otro y que pretenden obligar a otros Estados a aplicarlas como si fueran sus propias medidas, antes que nada, constituyen un acto político, profundamente político, ligado a los apetitos hegemónicos y de control de ciertos Estados sobre los otros pueblos y Estados.

Pero no se agotan allí. Si bien dichas medidas forman parte integral de políticas desplegadas en el plano internacional por el o los Estados más fuertes y dominantes, no se puede negar que como tales, poseen un alto contenido estratégico de disputa de poder. Asimismo, aun cuando estén en juego políticas exteriores aplicadas en el plano internacional, no es menos cierto que la materia tiene contornos jurídicos igualmente internacionales.

## INTRODUCCIÓN

Derecho, política, lucha por el poder, coacción, violencia, ideología están inextricablemente ligados, sea cual fuera el derecho en tanto que norma jurídica positiva.

La adopción de medidas unilaterales o sanciones unilaterales adoptadas por un Estado contra otro se encuentra en relación directa con las normas jurídicas internacionales que rigen las relaciones internacionales entre Estados. Entre dichas normas jurídicas internacionales se tiene la Carta de las Naciones Unidas y varios otros instrumentos internacionales.

Nos confrontamos pues a disputas de poder en el plano estratégico entre potencias que utilizan tradicionalmente el arma económica, comercial, financiero para resquebrajar la voluntad de otros Estados y pueblos que se nieguen a subordinarse a los intereses de aquéllas potencias dominantes.

Numerosas decisiones asumidas en el seno de la misma ONU en diferentes instancias, conciben la aplicación de medidas unilaterales como ilícitas según el Derecho internacional. Nos referimos a decisiones de la Asamblea General de la ONU o del Consejo de Derechos Humanos de la ONU.

Son decisiones fundadas en Derecho internacional que tiene un carácter universal y que pueden ser abordadas como interpretación de la Carta de las Naciones Unidas.

El caso de las sanciones unilaterales norteamericanas contra el Estado de la República Bolivariana de Venezuela, no escapa a la lógica de la dominación y hasta con el intento de cobertura jurídica o discursivo-ideológica.

Es imprescindible pues, comenzar por los hechos, por cuestiones factuales: las sanciones unilaterales decididas y aplicadas por Estados Unidos contra la República Bolivariana de Venezuela. Posteriormente se procederá a una breve reflexión político-jurídica o si se quiere, jurídico-política tomando como base fundamental la Carta de las Naciones Unidas y actos de la Asamblea General de la ONU que interpretan el contenido y el alcance de aquélla, así como otros instrumentos jurídicos internacionales.

Se recurrirá igualmente a decisiones particulares de la AG de la ONU, así como del Consejo de Derechos Humanos de la ONU.

## **A. LOS HECHOS**

El relatorio de los hechos será necesariamente parcial por cuanto que plasmar en un artículo todas las sanciones impuestas por Estados Unidos y gobiernos satélites de la región contra Venezuela, es casi imposible.

El 2 de febrero de 2015, el Departamento de Estado de Estados Unidos impuso restricciones unilaterales de visado a varios funcionarios venezolanos que fueron vinculados a violaciones de los derechos humanos y corrupción política. Las restricciones de visados también incluyen a los familiares de las personas involucradas en los alegatos, con el Departamento de Estado diciendo: “Estamos enviando un mensaje claro de que los violadores de derechos humanos, quienes se benefician de la corrupción pública y sus familias no son bienvenidos en los Estados Unidos”. Al sancionar a dirigentes políticos o entidades o empresas públicas,

se sanciona a órganos del Estado en Derecho internacional y por tanto, al Estado.

El 9 de marzo de 2015, el presidente Barack Obama ordenó al Departamento del Tesoro de Estados Unidos congelar los bienes y activos de siete funcionarios: Roberta S. Jacobson, subsecretaria de Estado para Asuntos del Hemisferio Occidental, comentó que las sanciones «no eran para dañar a los venezolanos o al Gobierno venezolano en su conjunto».

Los argumentos para intentar legitimar y legalizar las sanciones contra funcionarios venezolanos, según el departamento de Estado de Estados Unidos consisten en supuestas preocupaciones por los derechos humanos y otros puntos relacionados.

Otro discurso vehiculado por el gobierno norteamericano es que las sanciones no van dirigidas contra el país, contra el pueblo, sino contra individuos.

Como si en las relaciones internacionales y en las relaciones interestatales órganos del Estado, funcionarios y dirigentes dentro del Estado y que actúan como órganos del Estado, de la población, de las condiciones de vida, de su alto contenido político que busca derrocar un sistema social para instalar otro que gestione sus intereses y sea funcional a sus pretensiones de dominación de su patio trasero. Admitir tal argumento sería como afirmar que los actos contra las torres gemelas en Nueva York no estuvieron dirigidos contra la población, sino únicamente contra ciertos funcionarios, que no son atentados contra el Estado, sino únicamente contra individuos (George Bush, Colin Powell, etc.). Argumento político-ideológico pues, no recepcionable.

Uno de los órganos del Estado, y no persona fuera de la institucionalidad del Estado por ejemplo es la sanción unilateral adoptada contra Gustavo González López, director general del Servicio de Inteligencia Bolivariana Nacional (SEBIN).

[El 19 de mayo de 2017, el Departamento del Tesoro de Estados Unidos sancionó nuevamente en forma unilateral a Mai-

kel Moreno junto a los siete miembros Jueces de la Sala Constitucional por considerar que habían usurpado las funciones de la Asamblea Nacional. Entre las sanciones unilaterales estuvieron la congelación de todos los bienes que los sancionados podían tener en Estados Unidos, la prohibición para ciudadanos e instituciones estadounidenses de realizar cualquier tipo de transacción con ellos y la prohibición de entrada al país.

Para el 31 de julio de 2017, un día después las elecciones de la Asamblea Nacional Constituyente, el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos, penalizó al Jefe de Estado, Nicolás Maduro ordenando el congelamiento de activos sujetos que se encuentran en territorio norteamericano. El 9 de agosto el Departamento del Tesoro de Estados Unidos inmovilizó los bienes de ocho funcionarios, órganos del Estado, relacionados con la Asamblea Nacional Constituyente, incluyendo a Adán Chávez, Francisco Ameliach, Érika Farías, Hermánn Escarrá, Darío Vivas, Carmen Meléndez, al coronel Bladimir Lugo y a la rectora del Consejo Nacional Electoral Tania D' Amelio.

El 19 de marzo de 2018, el presidente estadounidense Donald Trump firmó una orden que impide a los ciudadanos norteamericanos y a las personas dentro del territorio de los Estados Unidos, a realizar transacciones con cualquier tipo de moneda digital emitida por, para o en nombre del gobierno de Venezuela. La Orden Ejecutiva de Trump hace referencia al “Petro” y prohíbe todas las transacciones relacionadas con la misma a partir del 9 de enero de 2018.

El 18 de mayo el Departamento del Tesoro de Estados Unidos actualizó su *Lista de Nacionales Especialmente Designados y Personas Bloqueadas*, agregando a Diosdado Cabello, el segundo personaje más importante dentro del Estado y actual Presidente de la Asamblea Nacional Constituyente.

El gobierno norteamericano impuso unilateralmente el 25 septiembre de 2018 una nueva ronda de sanciones internacionales contra de funcionarios del Estado (órganos del Estado), dirigidas

contra el Ministro de Defensa, Vladimir Padrino López; contra la Vicepresidenta de la República, Delcy Rodríguez y contra el Ministro de Comunicaciones, Jorge Rodríguez; entre otros.

El 8 de enero de 2019, de nuevo el gobierno norteamericano aplica nuevas sanciones unilaterales dirigidas esta vez contra Leonardo González, expresidente del Banco Industrial de Venezuela; contra Raúl Gorrín, presidente del canal de televisión Globovisión; contra Gustavo Perdomo, director ejecutivo de Globovisión y su familia.

El 28 de enero el gobierno norteamericano nuevamente sanciona al Estado venezolano cancelando órdenes de compra a PDVSA, cediendo sin mayores argumentos, el control de su filial CITGO y de cuentas bancarias del Estado venezolano en su territorio a un gobierno autoproclamado encabezado por Juan Guaidó<sup>1</sup>. En otras palabras, más simples: un Estado extranjero dispone como si fuera de su propiedad una empresa privada extranjera (CITGO) y la transfiere a cualquier persona como si fuera legal. Esto se llama en derecho interno y en derecho internacional confiscación, acto *per se* ilícito.

El objetivo perseguido por el gobierno norteamericano es explícito: lograr el derrocamiento de un gobierno extranjero a través de sanciones unilaterales y otros actos más graves como la amenaza de invasión militar. Para ello, además del bloqueo general contra el pueblo y Estado de la República Bolivariana de Venezuela, intenta, junto a gobiernos satélites, resucitar el cadáver conocido como Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR), su brazo militar norteamericano para la región.

**Toda esta política de violencia, de coacción, de pura fuerza bruta, es parte de la ofensiva política, diplomática, co-**

---

1. Datos extraídos de [https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Sanciones\\_durante\\_la\\_crisis\\_en\\_Venezuela](https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Sanciones_durante_la_crisis_en_Venezuela), consultado 02. 09 19. En el sitio citado se encuentran a su vez descritos los decretos presidenciales desde el gobierno de Barack Obama hasta el actual encabezado por Donald Trump.

mercial, financiera desplegada igualmente por los gobiernos de derecha, neoliberales y neofascistas, de la región, los que participan plenamente en el dismantelamiento de todo marco civilizatorio. El Grupo de Lima, que reúne a los gobiernos satélites de Estados Unidos, es la expresión más brutal de la violación de todo orden jurídico, regional, nacional e internacional. Y, sobre todo, por su rol de pivot en actos de agresión contra otros pueblos y gobiernos democráticos y el encubrimiento de los más atroces crímenes internacionales y violaciones masivas de los Derechos Humanos.

El siguiente paso será de abordar el tema desde la perspectiva jurídica internacional, principalmente desde el marco normativo de alcance universal que es la Carta de las Naciones Unidas complementada por decisiones y actos adoptados por los Estado en el seno de esta organización internacional. Pero antes de proceder a un análisis propiamente jurídico-político, es necesario aclarar qué se entiende por medidas unilaterales” o “sanciones unilaterales”.

## B. ANÁLISIS JURÍDICO

### Las medidas unilaterales o sanciones unilaterales. Noción

*¿Qué podemos entender por medidas unilaterales o medidas coercitivas unilaterales?*

La expresión *medidas unilaterales* o *medidas coercitivas unilaterales* o *sanciones internacionales*<sup>2</sup>, se refiere a medidas de coacción coercitivas unilaterales<sup>3</sup>, se refiere a las medidas económicas u otras adoptadas por un Estado o grupo de Estados para

2. Cons. O' Connel M. E., "Debating Law of the Santions", *European Journal of International Law*, Vol. 3, No. 1, 2002, pp. 63- 79.

3. Véase, Denys, Sicilianos Linos-Alexandre S., "La "contre-violence" unilatérale. Pratiques étatiques et Droit international", *Annuaire français de Droit International*, Vol. 32, 1986. pp. 53-78; Leben Charles, "Les contre-mesures inter-étatiques et les réactions à l'illicite dans la société internationale", *Annuaire français de Droit international*, Vol. 28, 1982. pp. 9-77..

obligar a otro Estado u otros Estados a modificar su política interna o internacional o en su caso, buscando el objetivo de derrocar a un gobierno que no responda a los intereses del Estado dominante.

Este es el caso presente. Claramente sobresale el factor poder, recolonización de los pueblos de la región latinoamericana, en relación con la utilización de la fuerza y de la violencia que conllevan intrínsecamente dichas medidas.

Las medidas coercitivas unilaterales son consideradas, *prima facie*, ilícitas y como tal, largamente rechazadas por la comunidad internacional<sup>4</sup>.

Las sanciones unilaterales se encuentran en sí mismas, en consecuencia, confrontadas y en contraposición al cuadro multilateral internacional de cooperación, así como a las reglas jurídicas que las rigen. En particular con la Carta de las Naciones Unidas y con las normas imperativas de Derecho internacional tales la soberanía e independencia, la autodeterminación de los pueblos, derecho de los pueblos sobre sus recursos naturales entre otras.

Ya en el 2014, el Consejo de Derechos Humanos destacó que “...*las medidas y la legislación coercitivas unilaterales son contrarias al derecho internacional, el derecho internacional humanitario, la Carta y las normas y principios que regulan las relaciones pacíficas entre los Estados...*”<sup>5</sup>.

- 
4. Véanse entre más de una centena de decisiones de la Asamblea General de la ONU; AG- Resolución 72/201. Medidas económicas unilaterales como medio de ejercer presión política y económica sobre los países en desarrollo, AG- Resolución 70/185. Medidas económicas unilaterales como medio de ejercer presión política y económica sobre los países en desarrollo, AG- Resolución 68/200. Medidas económicas unilaterales como medio de ejercer presión política y económica sobre los países en desarrollo, AG- Resolución 60/185. Medidas económicas unilaterales como medio de ejercer presión política y económica sobre los países en desarrollo.
  5. ONU- Resolución 27/21 aprobada por el Consejo de Derechos Humanos. Derechos humanos y medidas coercitivas unilaterales, Tercer Considerando, A/HRC/RES/27/21, 3 de octubre de 2014.

De la misma forma, la Asamblea General de la ONU en la Resolución A/RES/53/141 con data 8 de marzo de 1999, reafirmó una vez más “...los principios y disposiciones en la materia contenidos en la Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados proclamada por la Asamblea General en su resolución 3281 (XXIX), de 12 de diciembre de 1974, en particular su artículo 32, según el cual ningún Estado podrá emplear medidas económicas, políticas o de ninguna otra índole, ni fomentar el empleo de tales medidas, con objeto de coaccionar a otro Estado para obtener de él la subordinación del ejercicio de sus derechos soberanos, ...”<sup>6</sup>.

Este es el marco de reflexión sobre la ilicitud o licitud de las sanciones unilaterales. En general, constatémoslo, las medidas coercitivas unilaterales son decididas por el Estado fuerte contra el Estado considerado más débil. A la inversa es casi hablar de una ficción. Como lo afirma el jurista Robert Charvin, en el contexto actual del desarrollo de las relaciones internacionales, las medidas unilaterales adoptadas por Estados Unidos nos reenvían, a una sociedad bruta, incivilizada<sup>7</sup>, basada en la fuerza y la violencia.

## Contenido de las medidas o sanciones unilaterales

Las formas de presión económica más extendidas son las sanciones comerciales consistentes en embargos y/o boicot o *bloccus* y en la interrupción de las corrientes financieras y de las corrientes de inversión entre el país que impone la medida y el país al que se aplica esa medida, incluyendo la pretensión de la aplicación por todos los otros Estados de la decisión unilateral<sup>8</sup>.

- 
6. ONU- AG, **53/141. Derechos humanos y medidas coercitivas unilaterales**, Quincuagésimo tercer período de sesiones.
  7. Charvin Robert, “L’embargo: la part du droit” ( El embargo: la parte del Derecho), *Revue Belge de Droit International*, ( Revista Belga de Derecho Internacional) 1996/1, p. 10.
  8. Cons., Lowenfeld Andreas F. , *International Economic Law*, Oxford, Oxford University Press, 2002, p. 698; .Doxey, Margaret P. *Interna-*

Los embargos se entienden a menudo como sanciones comerciales destinadas a impedir las exportaciones al país al que se imponen, en tanto que los boicoteos son medidas encaminadas a rechazar las importaciones procedentes del país objeto de esas medidas.

No obstante, con frecuencia la combinación de restricciones a la importación y a la exportación se denomina también embargo comercial. Este tipo de práctica se encuentra directamente en colisión con las reglas comerciales multilaterales materializadas en la Organización Mundial del Comercio y en los acuerdos conexos.

Tal como lo señala un informe del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, y que es pertinente para el caso, más recientemente, los Estados y, principalmente Estados Unidos, han utilizado las denominadas sanciones selectivas o discriminatorias, como la congelación de activos y las prohibiciones de viajes, para influir en las personas que se considera que están en condiciones de decidir la adopción de medidas de política en un Estado determinado<sup>9</sup>.

Como ya lo describimos, Estados Unidos ha venido imponiendo medidas coercitivas unilaterales denominadas sanciones selectivas o discriminatorias, como la congelación de activos y las prohibiciones de viajes, para influir en las personas que se considera que están en condiciones de decidir la adopción de medidas de política en un Estado determinado.

La imposición de medidas coercitivas unilaterales puede, además de incumplir obligaciones dimanantes del Derecho Internacional de los Tratados (por ejemplo, violación de las reglas

---

*tional Sanctions in Contemporary Perspective*, segunda edición Basingstoke, Palgrave Macmillan, 1996; Joyner, Christopher C. "Boycott", *Max Planck Encyclopedia of Public International Law*, Oxford University Press, 2011. Puede consultarse en: [www.mpepil.com](http://www.mpepil.com).

9. Véase, ONU- Estudio temático de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre el efecto de las medidas coercitivas unilaterales en el disfrute de los derechos humanos, con recomendaciones sobre los medios de poner fin a esas medidas, A/HRC/19/33, 11 de enero de 2012.

multilaterales comerciales de la Organización Mundial del comercio, violación de instrumentos convencionales de protección de los Derechos Humanos); infringir normas de Derecho internacional general, que comprende tanto el Derecho internacional consuetudinario como los principios generales del derecho o normas referentes a la protección de los Derechos Humanos<sup>10</sup>.

### **La Asamblea General de la ONU y las sanciones unilaterales: el umbral de ilicitud**

Entre varias decisiones adoptadas por la Asamblea General de la ONU, citamos como referencia práctica reciente la Resolución 53/10 intitulada *Eliminación de las medidas económicas coercitivas como instrumento de coacción política y económica*<sup>11</sup>.

En el numeral 2 de la Resolución precitada, la Asamblea General de la ONU reafirma “... *el derecho inalienable de cada Estado a su propio desarrollo económico y social y a la elección del sistema político, económico y social que considere más apropiado para el bienestar de su pueblo, de conformidad con sus planes y políticas nacionales;*”. Asimismo, expresa su profunda preocupación “...*por los efectos negativos que las medidas económicas coercitivas de carácter extraterritorial impuestas unilateralmente pueden tener en el comercio y la cooperación financiera y económica, inclusive a nivel regional, así como por la creación de obstáculos a la libertad de comercio y a la libre circulación de capital a nivel regional e internacional;*...”<sup>12</sup>.

---

10. Véase, ONU- Consejo de Derechos Humanos, 19º. período de sesiones, Estudio temático de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre el efecto de las medidas coercitivas unilaterales en el disfrute de los derechos humanos, con recomendaciones sobre los medios de poner fin a esas medidas, A/HRC/19/33, 11 de enero de 2012.

11. AG- ONU, 43a. sesión plenaria, 26 de octubre de 1998.

12. Numeral 3. Ver igual., entre otras; Resolución 53/4, Necesidad de

En el 2015, la Asamblea General adoptó la Resolución 70/185, intitulada *Medidas económicas unilaterales como medio de ejercer presión política y económica sobre los países en desarrollo*.

En este documento, la Asamblea General condena las medidas económicas unilaterales decididas por algunos Estados dominantes contra los Estados de la periferia. Reafirma en esta Resolución "... la Declaración sobre los Principios de Derecho Internacional referentes a las Relaciones de Amistad y a la Cooperación entre los Estados de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas 1, en la que se establece, entre otras cosas, que ningún Estado puede aplicar o fomentar el uso de medidas unilaterales económicas, políticas o de cualquier otra índole para coaccionar a otro Estado a fin de lograr que subordine el ejercicio de sus derechos soberanos"<sup>13</sup>.

Para la Asamblea General aquéllas medidas "...constituyen una patente violación de los principios de derecho internacional consagrados en la Carta y de los principios básicos del sistema comercial multilateral,..."<sup>14</sup>.

En la Resolución 70/151 de 2016, intitulado *Derechos humanos y medidas coercitivas unilaterales* la Asamblea General de la ONU reafirma una vez más que:

*"..las leyes y medidas coercitivas unilaterales son contrarias al derecho internacional, el derecho internacional humanitario, la*

---

poner fin al bloqueo económico, comercial y financiero impuesto por los Estados Unidos de América contra Cuba; Resolución 44/217, Embargo comercial contra Nicaragua, 85ª sesión plenaria, 22 de diciembre de 1989; Resolución 55/6, Eliminación de las medidas económicas coercitivas unilaterales extraterritoriales utilizadas como instrumento de coacción política y económica, 2000; Resolución 56/9, Necesidad de poner fin al bloqueo económico, comercial y financiero impuesto por Estados Unidos contra Cuba, 2001, 56/179, Medidas económicas unilaterales como medio de ejercer presión política y económica sobre los países en desarrollo, 2002.

13. Primer Considerando.

14. Cuarto Considerando.

*Carta de las Naciones Unidas y las normas y principios que rigen las relaciones pacíficas entre los Estados...*<sup>15</sup>.

Al respecto la Asamblea General recuerda la vigencia del “...artículo 1 párrafo 2, común al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”<sup>16</sup>. Hace un llamado a los Estados fuertes “...a que cesen de adoptar o aplicar medidas unilaterales contrarias al derecho internacional, al derecho internacional humanitario, a la Carta de las Naciones Unidas y a las normas y principios que rigen las relaciones pacíficas entre los Estados, en particular los de carácter coercitivo, con todos los efectos extra-territoriales consiguientes, que crean obstáculos a las relaciones comerciales entre los Estados, impidiendo así la realización plena de los derechos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y otros instrumentos internacionales de derechos humanos, en particular el derecho de las personas y los pueblos al desarrollo...”<sup>17</sup>.

Los numerales 3 y 4 del mismo documento, la Asamblea General condena explícitamente “...la inclusión de Estados Miembros en listas unilaterales bajo falsos pretextos contrarios al derecho internacional y a la Carta, incluidas acusaciones falsas de patrocinio del terrorismo, y considera que dichas listas son instrumentos de presión política o económica contra los Estados Miembros, en particular los países en desarrollo...”; recordando en el numeral 4 que dichas sanciones o medidas unilaterales impiden

“... la realización plena del desarrollo económico y social por la población de los países afectados, en particular los niños y las mujeres, menoscaban su bienestar y crean obstáculos al goce pleno de sus derechos humanos, incluidos el derecho de toda persona a un nivel de vida que asegure su salud y bienestar y el derecho a la alimentación, la atención médica, la educación y los

---

15. Numeral 1.

16. Duodécimo Considerando

17. Numeral 2.

*servicios sociales necesarios, y a que se cercioren de que los alimentos y los medicamentos no se utilicen como instrumentos de presión política;...”.*

Si los Estados tienen la competencia para regular jurídicamente las cosas, bienes y personas en su territorio y jurisdicción, la Asamblea General se “...*opone enérgicamente al carácter extraterritorial de esas medidas que, además, amenazan la soberanía de los Estados y, en este contexto, exhorta a todos los Estados Miembros a que ni las reconozcan ni las apliquen y a que adopten medidas administrativas o legislativas, según proceda, para contrarrestar la aplicación o los efectos extraterritoriales de las medidas coercitivas unilaterales;...”.*

Con ello la Asamblea General de la ONU confirma la obligación del respeto a la soberanía de los Estados. Ningún Estado o grupos de Estados tiene el derecho de sancionar y aplicar normas internas, sanciones económicas a través de regulaciones internas, a otros Estados. Menos, pretender que sus leyes produzcan efectos extraterritoriales, y que obliguen a otros Estados a aplicarlas.

La pretensión de sancionar a ciertos Estados y de imponer sus leyes a otros Estados, es más la realidad de la posición de fuerza y de violencia que tienen algunos Estados, que la realidad del derecho.

Así la Asamblea General condena una vez más “...*el hecho de que algunas Potencias sigan aplicando y haciendo cumplir medidas coercitivas unilaterales, y rechaza esas medidas con todos sus efectos extraterritoriales por considerarlas un instrumento de presión política o económica contra cualquier país, en especial contra los países en desarrollo, que se adoptan con el fin de impedir que esos países ejerzan su derecho a determinar libremente su sistema político, económico y social, y porque tienen consecuencias negativas en la realización de todos los derechos humanos de vastos sectores de la población, en particular los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad*”<sup>18</sup> .

---

18. Ver igual., 69/180. Derechos humanos y medidas coercitivas unilaterales, 30 de enero de 2015.

En la Resolución 73/169 del 17 de diciembre de 2018 *sobre Derechos humanos y medidas coercitivas unilaterales*, la AG de la ONU manifiesta un vez más su preocupación “...*por el constante abuso por parte de los Estados Miembros de la aplicación extra-territorial de sus leyes nacionales de manera tal que afecta la soberanía de otros Estados, los intereses legítimos de las entidades o personas bajo su jurisdicción y el pleno goce de los derechos humano*”<sup>19</sup>, *reafirmando los principios fundamentales de Derecho internacional tales “... la igualdad soberana de los Estados, la no intervención y la no injerencia en los asuntos internos...”*<sup>20</sup>. Acorde con la interpretación realizada por la Asamblea General de la ONU sobre las medidas coercitivas unilaterales o sanciones unilaterales, ellas son contrarias al Derecho internacional precisamente porque a través de la coacción se busca derrocar gobiernos y porque, además, dichas medidas transgreden la Carta de las Naciones Unidas, así como los Derechos Humanos.

## **Las condenas explícitas en el campo de los Derechos Humanos**

De la misma manera, tanto el antiguo Comité de Derechos Humanos, así como el actual Consejo de derechos Humanos de la ONU, vienen pronunciándose desde 1999 sobre las medidas unilaterales coercitivas y los Derechos Humanos.

Recientemente, el 14 de marzo de 2019, el Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas condenó la utilización de medidas coercitivas unilaterales contra la República Bolivariana de Venezuela<sup>21</sup>.

En la Resolución intitulada *Las repercusiones negativas de las medidas coercitivas unilaterales en el disfrute de los derechos humanos*, el Consejo de Derechos Humanos reafirma “... *entre otros principios, la igualdad soberana de los Estados, la no*

---

19 Tercer Considerando.

20 Numeral 9.

21 **40º período de sesiones, 14 de marzo de 2019.** 14 de marzo de 2019.

*intervención y no injerencia en sus asuntos internos y la libertad de comercio y navegación internacionales, consagrados, además, en numerosos instrumentos jurídicos internacionales, ...*<sup>22</sup>; expresando su preocupación “... por las repercusiones negativas de las medidas coercitivas unilaterales en los derechos humanos, el derecho al desarrollo, las relaciones internacionales, el comercio, las inversiones y la cooperación, ...”<sup>23</sup>.

Al igual que en el seno de la Asamblea General de la ONU, en el seno del Consejo de Derechos Humanos, las medidas o sanciones unilaterales son consideradas como violación del Derecho internacional, en particular, de las normas jurídicas de protección a los Derechos Humanos.

## **Soberanía, coacción y fuerza: la Carta de las Naciones Unidas**

### **1) La soberanía como cualidad esencial del Estado**

La estructura multilateral de la Organización de las Naciones Unidas reposa enteramente sobre el principio fundamental de las relaciones internacionales y de las relaciones interestatales: la igualdad soberana y, en consecuencia, la soberanía. La igualdad soberana y desigualdad de facto

En el Derecho Internacional y en las relaciones internacionales, la soberanía sigue siendo uno de los fundamentos principales de la igualdad de los Estados, su integridad territorial y su independencia política.

El artículo 2.1 de la Carta de las Naciones Unidas dice: “... *La Organización está basada en el principio de la igualdad soberana de todos sus Miembros*”. Por su parte, el artículo 10 de la Carta de la Organización de Estados americanos (OEA) consagra el siguiente texto:

---

22 Segundo Considerando

23 Numeral 3.

*“Los Estados son jurídicamente iguales, disfrutan de iguales derechos e igual capacidad para ejercerlos, y tienen iguales deberes. Los derechos de cada uno no dependen del poder de que disponga para asegurar su ejercicio, sino del simple hecho de su existencia como persona de derecho internacional”.*

La aplicación con respecto a los Estados de un postulado como el de la “igualdad soberana” comporta como consecuencia en el plano jurídico, que todo Estado debe tener los mismos derechos que cualquier otro Estado.

Esta igualdad jurídica, cierto, es una igualdad formal por cuanto que obvia el tema del poder y del ejercicio del poder por parte de Estados fuertes o dominantes.

La fórmula adoptada por el dispositivo de la Carta de las Naciones Unidas, obvia las desigualdades fácticas en el plano económico, comercial, militar, etc. El concepto, necesario para determinar igualdad jurídica no nos da cuentas acerca de la desigualdad económica de los miembros de la sociedad internacional.

Esta igualdad formal desmentida por la desigualdad factual será profundamente cuestionada y de derecho transformada con la llegada de nuevos Estados a la sociedad internacional en las instancias internacionales. En su sentido internacional pues, la soberanía se entiende como la independencia y la igualdad que se reconocen mutuamente los Estados, en la sociedad internacional.

Los Estados se reconocen iguales, pero esto es un formalismo jurídico, pues nunca se podría comparar el grado de influencia que ejercen los Estados Unidos con su poderío económico o militar y cabeza del capitalismo, frente a Estados como el nuestro, subdesarrollado, dependiente, periférico y satelizado.

A pesar de la desigualdad factual, el principio de la igualdad soberana de los Estados e sigue siendo sin duda un instrumento indispensable para la estabilidad de las relaciones internacionales, la cooperación entre los Estados y la coexistencia de distintos sistemas económicos, políticos y sociales. Hay que reconocer sin

embargo que gracias principio de soberanía que el Derecho internacional existe y que desde allí pueden entenderse e interpretarse la autodeterminación de los pueblos, la integridad territorial, la soberanía permanente sobre los recursos naturales, la no intervención en los asuntos internos de cada uno de los Estados, entre otros muchos principios como su corolario.

Desde el Derecho internacional, esta igualdad garantiza el carácter de soberano del Estado a partir de la regla *Inter pares no habet imperium* (entre iguales no existe un superior). Podemos entonces afirmar que el principio de la igualdad soberana de los Estados constituye, por una parte, una norma de *jus cogens*, es decir, una norma a la cual no se le permite derogación alguna. Por otra, que este principio al situarse al vértice de la jerarquía de los principios fundamentales, deberá considerarse como norma fundamental sobre la cual se fundamenta el derecho internacional.

Política y jurídicamente, en las relaciones interestatales, la igualdad soberana es un elemento jurídico-político limitativo frente a los Estados más fuertes.

A pesar de las grandes mutaciones que ha sufrido el Estado en sus competencias regulatorias, las relaciones internacionales están determinadas, en este período histórico de las relaciones interestatales, por la soberanía.

En el siglo XX y en sus últimos años, han surgido en la escena internacional más de sesenta Estados, señal clara de que es el principal actor de las relaciones internacionales. Y que la soberanía sigue siendo un atributo exclusivo de los Estados.

La soberanía de los Estados es pues el pilar fundamental sobre el que reposan aquéllas, así como el Derecho internacional.

Más que una noción legal, la soberanía es un hecho político y está ligada estrechamente con el Estado.

La soberanía es independiente de la forma de gobierno, de la organización interna del Estado, de la extensión territorial.

De la misma manera, el sistema internacional construido tras la catástrofe de la Segunda Guerra Mundial, tuvo como objetivo principal garantizar la paz y seguridad internacionales mediante una efectiva prohibición de la amenaza al uso de fuerza en las relaciones internacionales y el compromiso de los Estados para solucionar sus diferencias por medios pacíficos respetando en todo momento su igualdad jurídica, independencia política, integridad territorial, y soberanía y jurisdicción en el manejo de los asuntos internos. Sin duda, la prohibición de la utilización de la fuerza en las relaciones internacionales, su encuadramiento en un tratado multilateral, es un paso de gran importancia, de importancia particular<sup>24</sup>. Este cuadro multilateral es el que actualmente sigue regulando jurídicamente el uso de la fuerza y su respectiva prohibición.

## **2) De los fines y objetivos de las Naciones Unidas. La prohibición de la fuerza**

El artículo 1.1 de la Carta declara, entre los propósitos de las Naciones Unidas (NU), el de:

*“Mantener la paz y la seguridad internacionales y con tal fin, tomar medidas eficaces para prevenir y, eliminar las amenazas a la paz”.*

La utilización de la fuerza en las relaciones internacionales es de toda evidencia, una amenaza para la paz y la seguridad internacionales.

El artículo 2.4 de la Carta de las Naciones Unidas está redactado como sigue:

*“Para la realización de los Propósitos consignados en el Artículo 1, la Organización y sus Miembros procederán de acuerdo con los siguientes Principios: ...*

---

24 Tunkin, Gregory I., *El derecho y la fuerza en el sistema internacional*, trad. de Manuel Becerra, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1989.

*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, o en cualquier otra forma incompatible con los Propósitos de las Naciones Unidas”.*

El Derecho internacional general, al tiempo que incluía una prohibición de la fuerza tan amplia como la enunciada en el párrafo 4 del Artículo 2 de la Carta, desarrolló también un régimen de respuesta a un ataque perpetrado por otro Estado: la *legítima defensa* identificada con el régimen establecido en el Artículo 51.

Notemos que la disposición utiliza el imperativo pronominal en futuro “*se abstendrán*”, lo cual sugiere una prohibición de alcance absoluto en tanto que regla principal.

Existe un acuerdo generalizado de que esta disposición prohíbe la amenaza y recurso de la fuerza en las relaciones internacionales, en tanto que política de Estado<sup>25</sup>. Esta prohibición del recurso y de la amenaza del empleo de la fuerza en las relaciones internacionales, es una de las más grandes conquistas de los últimos setenta años, luego enriquecido por diversas resoluciones de la Asamblea General de la ONU. En nuestros días, esta regla fundamental está profundamente erosionada, principalmente con la política unilateralista norteamericana que contribuyó decisivamente a volverla agonizante.

Podemos constatar asimismo, que existe consenso generalizado de que la única excepción ante la utilización de la fuerza de un Estado contra otro, es la *legítima defensa*<sup>26</sup> consagrada, como ya lo señaláramos, en el artículo 51 de la Carta<sup>27</sup> y, tal cual fuera

---

25 Matthew C. Waxman, “Regulating Resort to Force: Form and Substance of the UN Charter Regime”, *EJIL*, Vol. 24 No. 1 *EJIL* (2013), p. 155.

26 Corten O., “Regulating Resort to Force: A Response to Matthew Waxman from a ‘Bright-Liner’”, *EJIL*, Vol. 24, No. 1, *EJIL* (2013), p. 195.

27 “*Ninguna disposición de esta Carta menoscabará el derecho inmanente de legítima defensa, individual o colectiva, en caso de ataque*

definida en la Resolución 3314 (XXIX) de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1974<sup>28</sup>.

### 3) El contenido de la expresión fuerza

Hay que admitir, que en el artículo 2,4 de la Carta existe un cierto nivel de ambigüedad que se refiere al contenido de la expresión “fuerza” por un lado, y por otro a la expresión “amenaza”. Ambigüedad explotada a fondo por los doctrinarios occidentales

---

*armado contra un Miembro de las Naciones Unidas, hasta tanto que el Consejo de Seguridad haya tomado las medidas necesarias para mantener la paz y la seguridad internacionales. Las medidas tomadas por los Miembros en ejercicio del derecho de legítima defensa serán comunicadas inmediatamente al Consejo de Seguridad, y no afectarán en manera alguna la autoridad y responsabilidad del Consejo conforme a la presente Carta para ejercer en cualquier momento la acción que estime necesaria con el fin de mantener o restablecer la paz y la seguridad internacionales”.* La condición esencial para el ejercicio de la fuerza armada es la existencia previa de un ataque armado. Sin la existencia de un ataque armado, no puede haber legítima defensa. Las nociones de auto-defensa, defensa preventiva, no encuentran justificación jurídica en la Carta.

- 28 *“Artículo 2. El primer uso de la fuerza armada por un Estado en contravención de la Carta constituirá prueba prima facie de un acto de agresión, aunque el Consejo de Seguridad puede concluir, de conformidad con la Carta, que la determinación de que se ha cometido un acto de agresión no estaría justificada a la luz de otras circunstancias pertinentes, incluido el hecho de que los actos de que se trata o sus consecuencias no son de suficiente gravedad”.* La expresión “suficiente gravedad” deja un amplio margen de apreciación para determinar si un acto de utilización de la fuerza es o no un acto de agresión. Asimismo, es considerado prima facie como agresión acorde con el parágrafo g del artículo 3 “...el envío por un Estado, o en su nombre, de bandas armadas, grupos irregulares o mercenarios que lleven a cabo actos de fuerza armada contra otro Estado de tal gravedad que sean equiparables a los actos antes enumerados, o su sustancial participación en dichos actos”. De nuevo aparece el calificativo “grave”, esta vez, ya no suficientemente grave, sino “de tal gravedad”. Importante es aclarar que la Resolución 3314 de 1974, se ocupa únicamente de una de las modalidades de la utilización de la fuerza que es la agresión.

para intentar legitimar y legalizar la utilización de la violencia en las relaciones internacionales, contra otros Estados y pueblos.

Este es el centro de todos los debates y confrontaciones tanto doctrinales como de la práctica de los Estados. Para delimitar los alcances de la obligación jurídica incorporada en el artículo 2 numeral 4 es imprescindible realizar una interpretación sistemática de la Carta, de su propósito fundamental y del contexto internacional en que fue adoptada. Este artículo tiene su fundamento en el artículo 1., numeral 1, de la Carta, el cual establece como uno de los propósitos fundamentales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), “*mantener la paz y la seguridad internacionales, y con tal fin: tomar medidas colectivas eficaces para prevenir y eliminar amenazas a la paz, y para suprimir actos de agresión u otros quebrantamientos de la paz*”.

Siendo el mantenimiento de la paz el propósito fundamental de la ONU, podemos concluir, *prima facie*, que la prohibición a recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza es de carácter general y no se limita a los casos en que se emplee únicamente la fuerza armada o física o cuando ésta se dirija contra la integridad territorial o la independencia política de cualquier Estado, sino también, como lo menciona el propio párrafo 4 del artículo 2., a aquellas situaciones en que se atente contra los propósitos de las Naciones Unidas<sup>29</sup>.

En el caso regional, la Organización de Estados Americanos (OEA) incorpora una noción amplia de la fuerza. La Resolución 78 de la Asamblea General de la OEA, adoptada el 21 de abril de 1972<sup>30</sup>, interpretación autorizada del contenido de la Carta, dice:

1. *Recuerda en forma solemne a los Estados miembros.... Que deben observar estrictamente los principios de no*

---

29 En la misma línea de interpretación, véase, Marqués Rueda, Efrén Gustavo, “El acto de agresión en el Derecho Internacional Público y su repercusión en las Relaciones Políticas internacionales”, *AMDI*, Vol. IX, 2009, p. 332.

30 *Fortalecimiento de los principios de no intervención y autodeterminación de los pueblos y medidas para garantizar su observancia*, II-0/72.

*intervención y de autodeterminación de los pueblos (y).. abstenerse de todo acto que directa o indirectamente, pueda constituir una violación de estos principios*

2. *de reafirmar la obligación que tienen dichos Estados de abstenerse de aplicar medidas económicas, políticas o de toda otra naturaleza para ejercer la coacción sobre otro Estado con el fin de obtener ventajas de cualquier naturaleza...”.*

Dos puntos son relevantes de esta decisión. El primero se refiere a la prohibición de todo acto que signifique o que implique la violación de las disposiciones de la Carta de la OEA en particular, los de no intervención y autodeterminación.

El segundo, confirmar por esta interpretación, la obligación de los Estados de no aplicar ninguna medida económica, comercial, financiera, diplomática, política contra otro Estado, sea cual fuere el sistema social o el sistema de gobierno que adopte. Coacción es fuerza. Fuerza es pues la utilización de medidas coercitivas que conllevan la violación de los principios de soberanía, independencia política, autodeterminación y derecho a elegir su propio sistema político, social, económico e ideológico. La noción de fuerza es, en consecuencia, englobante.

#### **4) Entre teoría y realidades**

Con esta interpretación amplia y coherente del alcance y campo de aplicación de la prohibición abrimos el debate sobre el contenido y los actos de agresión, que aparecen como cubriendo otros actos más allá de la fuerza armada o militar. Un Estado dominante, una potencia, puede utilizar infinitos mecanismos que constituyen la prohibición de la utilización de la fuerza contra la integridad y la independencia política de otro Estado: fuerza armada utilizada directamente, apoyo, entrenamiento militar, apoyo político, económico a bandas terroristas, sanciones unilaterales tales como medidas de orden económico, comercial, financiero, boicots, embargos, prohibición de transacciones financieras, etc.

## Un instrumento interpretación de la Carta de las Naciones Unidas

En materia de “fuerza” es imprescindible hacer referencia a la Resolución 2625 de 1970, que forma parte del Derecho consuetudinario, y, como tal un acto de interpretación lícita de la Carta de las Naciones Unidas, tal como lo interpretó a su vez la Corte Internacional de Justicia en el asunto de las actividades militares y paramilitares de Estados Unidos en Nicaragua y contra éste<sup>31</sup>.

El Principio 1 dice lo siguiente: “1. Solemnemente proclama los siguientes principios:

*El principio de que los Estados, 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, o en cualquier otra forma incompatible con los propósitos de las Naciones Unidas*

*Todo Estado tiene el deber de abstenerse en sus relaciones internacionales de recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza contra la integridad territorial o la independencia política de cualquier Estado, o en cualquier otra forma incompatible con los propósitos de las naciones Unidas. Tal amenaza o uso de la fuerza constituye una violación del Derecho Internacional y de la Carta de las Naciones Unidas y no se empleará nunca como medio para resolver cuestiones internacionales.*

*Una guerra de agresión constituye un crimen contra la paz, que, con arreglo al Derecho Internacional, entraña responsabilidad.*

*Conforme a los propósitos y principios de las Naciones Unidas, los Estados tienen el deber de abstenerse de propaganda a favor de las guerras de agresión”.*

La Resolución además de reafirmar la prohibición de la amenaza o de la utilización efectiva de la fuerza, aclara que esta pro-

---

31 CIJ- Activités militaires et paramilitaires au Nicaragua et contre celui-ci (Nicaragua c. Etats-Unis d'Amérique), 17 juin 1986.

hibición abarca y se aplica a “cualquier otra forma incompatible con los propósitos de las Naciones Unidas”, tal cual lo formula la Carta de las Naciones Unidas ( art. 2.4).

La concepción de fuerza contenida en el Principio 1 de la Resolución 2625 de la AG de la ONU, es una noción amplia y como tal, una interpretación autorizada del contenido del artículo 2.4 de la Carta. Abarca pues, la utilización de la fuerza armada y todos los otros tipos de utilización de la fuerza incompatibles con los propósitos de las Naciones Unidas<sup>32</sup>.

La guerra de agresión es una de las tantas y posibles modalidades de utilización de la fuerza en las relaciones internacionales en tanto que acto- y actos- incompatible con la Carta de las Naciones Unidas.

El párrafo nueve del Principio 1 de la Resolución 2625 de la AG de la ONU, extiende la prohibición de la amenaza o la utilización de la fuerza reafirmando que;

*“Todo Estado tiene el deber de abstenerse de organizar, instigar, ayudar o participar en actos de guerra civil o en actos de terrorismo en otro Estado, o de consentir actividades organizadas dentro de su territorio encaminadas a la comisión de dichos actos, cuando los actos a que se hace referencia en el presente párrafo impliquen el recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza”.*

Contrariamente a lo que se ha sostenido en la doctrina occidental, la obligación según la cual los Estados “*en sus relaciones internacionales, se abstendrán de recurrir a la amenaza o al uso de la Fuerza*”, establecido en el párrafo 4 del Artículo 2 de la Carta, se refiere a todas las formas de fuerza y no sólo a la fuerza

---

32 Véanse, , la posición de Zourek, “La Charte des Nations Unies interdit-elle le recours à la force en général ou seulement à la force armée?” in *Mélanges offerts à Henri Rohn*, p. 530 y ss ; Obradovic, M., “Prohibition of the threat or use of force”, in *Principles of International Law concerning Friendly Relations and Co-operation*, ed, Belgrade Institute of International Politics and Economics y Dobbs Ferry (N Y ), Oceana Publications, 1972, p. 76 y ss.

armada. En particular, incluye la presión económica y política y hasta la “... *condena de toda forma de represalias o contramedidas armadas*”<sup>33</sup>.

Acotemos que el lenguaje del párrafo 4 del Artículo 2 de la Carta de las Naciones Unidas, es totalmente distinto del utilizado en otras disposiciones, tales como el Artículo 51, relativo al derecho de legítima defensa, que habla concretamente de “ataque armado”, es decir, del uso de fuerza militar como distinta de otras formas de fuerza.

Una parte de la doctrina occidental intenta igualmente sostener una interpretación restrictiva de la prohibición aduciendo que la Carta prohíbe únicamente la utilización de la fuerza *contra la integridad territorial o la independencia política de otro Estado*.

Siendo así, toda utilización de la violencia armada por parte de un Estado contra otro sería lícita si el objetivo es su utilización **no atentatoria contra la integridad territorial o la independencia política de otro Estado**. Así no caería bajo la prohibición de la Carta cuando dicha violencia o fuerza armada no atenta contra *la integridad territorial o la independencia política de otro Estado*. Esta concepción es más una falacia que una interpretación de la norma jurídica.

### Derecho de intervención revisitado

En los últimos veinte años, la doctrina occidental comenzó una ofensiva contra la prohibición de la utilización de la fuerza con el objetivo de relativizarla y así justificar la utilización de la violencia armada y no armada contra otros Estados. Fue así que se inventaron, como argumento justificador de las agresiones de países desarrollados contra gobiernos y Estados del Sur, las categorías de “intervención humanitaria”, “derecho de intervención”, “derecho de intervención democrática”, etc.

---

33 ACIDI- Tercer informe sobre la responsabilidad de los Estados, Gaetano Arangio-Ruiz, Relator Especial, Doc. ACN.4/440 y Add.I, 20 y 21 de agosto de 1991, párr. 97.

Cabe decir que este tipo de utilización de la fuerza armada, en este contexto, es un acto substancialmente ilícito y violatorio de la prohibición establecida en el artículo 2.4.

El Derecho internacional general y la Carta de las Naciones Unidas no admiten ninguna excepción, salvo la legítima defensa en caso de agresión.

Las otras dos excepciones son cuando es el Consejo de Seguridad el que en nombre de todos los miembros adopte medidas contempladas en los artículos 41 y 42 de la Carta. De esta manera, los actos de violencia militar y otros ejercidos por ciertos Estados contra otros, bajo el argumento de “defender los derechos humanos”, derrocar gobiernos “dictatoriales” o “antidemocráticos”, son actos violatorios del Derecho internacional.

Estos actos relevan más de políticas de violencia, de políticas imperialistas, de políticas de dominación que del Derecho.

En síntesis, acorde con la interpretación de la cátedra, la prohibición del uso o de la amenaza del uso de la fuerza es una regla imperativa de Derecho internacional. Como tal, no admite que la excepción de la legítima defensa.

Las represalias armadas, llamadas hoy contramedidas, están prohibidas y caen bajo la interdicción general del artículo 2.4.

Asimismo, la noción de fuerza que es utilizada en dicho artículo engloba no solamente la fuerza armada, sino también la prohibición de la fuerza económica, de la coacción económica tales como sanciones unilaterales en el plano financiero, comercial.

Fijémonos que el texto del artículo 2.4 no utiliza la expresión “fuerza armada”, que sí daría un fundamento jurídico a una interpretación restrictiva de la prohibición. La expresión amplia que aparece bajo la expresión “fuerza” contiene la prohibición de igual amplitud.

## **Las sanciones económicas, financieras y otras como acto de agresión**

El artículo 19 de la Carta de la Organización de Estados Americanos (OEA) establece cuanto sigue:

*“Ningún Estado o grupo de Estados tiene derecho de intervenir, directa o indirectamente, y sea cual fuere el motivo, en los asuntos internos o externos de cualquier otro. El principio anterior excluye no solamente la fuerza armada, sino también cualquier otra forma de injerencia o de tendencia atentatoria de la personalidad del Estado, de los elementos políticos, económicos y culturales que lo constituyen”.* El artículo 20 dispone que “... (n)ingún Estado podrá aplicar o estimular medidas coercitivas de carácter económico y político para forzar la voluntad soberana de otro Estado y obtener de éste ventajas de cualquier naturaleza”.

La Carta de la OEA prohíbe la utilización de las medidas económicas y otras contra la soberanía y la independencia de los Estados y en particular, bajo prohibición de no intervención en los asuntos internos de los Estados Miembros. La fuerza engloba, acorde con la Carta de la OEA, la fuerza militar y la fuerza económica.

El artículo 20 refuerza la disposición anterior enfatizando la prohibición de la utilización de medidas coercitivas contra otros Estados con el objetivo de obtener ventajas. ¿Qué es “ventajas”? Obtenerlas puede ser medidas coercitivas para el derrocamiento de un gobierno legítimo y democrático de un Estado para apropiarse de su petróleo, del gas, de los bosques y de la biodiversidad, de sus instituciones, del agua, etc. o como parte de una política de recolonización como es el caso actual de la política de violencia desplegada por Estados Unidos en toda la región.

Cuando Estados Unidos aplica sanciones unilaterales económicas contra gobiernos que no se someten a sus dictados, y esas medidas son apoyadas por gobiernos que le están subordinados, es además de la violación de la Carta de las Naciones Unidas, un acto violatorio del principio de intervención.

El objetivo de tales medidas no es ni la democracia, ni los derechos humanos, sino el derrocamiento de un gobierno, la instalación de un gobierno satélite. En otras palabras, se persigue la dominación neocolonial y con ello, anular el derecho a la autodeterminación de los pueblos.

Después del breve análisis que hemos hecho, podemos afirmar que las sanciones económicas unilaterales o incluso colectivas tales como la prohibición de provisión de medicamentos, de congelamiento de fondos de un Estado, de prohibición del comercio, de prohibición de transacciones financieras, de prohibición de comprar el petróleo de ciertos Estados, *son actos de agresión*.

Actualmente, y no con poca frecuencia en la historia, asistimos a la aplicación de sanciones unilaterales aplicadas por los Estados dominantes contra Estados que no se someten a sus políticas y *diktats*.

Es el caso concreto de los Estados Unidos y de ciertos Estados miembros de la Unión europea que utilizan en forma frecuente el arma económica para ahogar y someter a gobiernos y pueblos enteros en particular contra ciertos gobiernos latinoamericanos.

Con esas sanciones unilaterales, que además de ser ilícitas en Derecho internacional, ciertos Estados pretenden derrocar a un gobierno que consideran como no alineado a su hegemonía, a sus intereses, a su política neocolonial.

Cuando las sanciones económicas están dirigidas contra la independencia y soberanía de los Estados, cuando pretende derogar el derecho a la autodeterminación, el derecho soberano sobre los recursos naturales sin duda alguna, son actos violatorios de la Carta de las Naciones Unidas.

Cuando uno o más Estados se abrogan el derecho unilateral, en violación del Derecho internacional, de derrocar a un gobierno que consideran no afín a sus intereses y aplican sanciones económicas, comerciales, financieras, diplomáticas; son actos constitutivos de agresión. Insistimos sobre este punto: las sanciones unilaterales

de Estados Unidos, en este contexto, constituyen la violación de la utilización de la fuerza en las relaciones internacionales contenida en la Carta.

Este tipo de políticas sancionatorias se basan esencialmente en el despliegue del poder y de la fuerza en las relaciones internacionales y muy utilizadas en este período contemporáneo y no pueden estar fundados o argumentados en el Derecho internacional.

### **La obligación de solución pacífica de diferendos y conflictos**

Corolario de la prohibición de la amenaza o de la utilización de la fuerza armada es la obligación de resolver los conflictos y diferendos por la vía pacífica, tal cual consta en el artículo 33 de la Carta de las Naciones Unidas.

La prohibición de la utilización o de la amenaza del empleo de la fuerza y obligación de resolver pacíficamente las controversias y conflictos, convergen y permanecen inextricablemente ligadas.

El Derecho internacional y la Carta de las Naciones Unidas imponen a los Estados la obligación de solucionar sus controversias internacionales por medios pacíficos, sin recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza, pero no les imponen determinados medios de solución.

El artículo 33.1, ubicado en el Capítulo VI de la Carta de las Naciones Unidas, plasma esta obligación de la siguiente manera:

*“Las partes en una controversia cuya continuación sea susceptible de poner en peligro el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales tratarán de buscarle solución, ante todo, mediante la negociación, la investigación, la mediación, la conciliación, el arbitraje, el arreglo judicial, el recurso a organismos o acuerdos regionales u otros medios pacíficos de su elección....”.*

Igualmente, la Resolución 2625 de 1970 adoptada por la Asamblea General de la ONU refuerza dicha obligación afirmando que;

*“Todos los Estados arreglarán sus controversias internacionales por medios pacíficos de tal manera que no se pongan en peligro ni la paz y la seguridad internacionales ni la justicia. Los Estados, en consecuencia, procurarán llegar a un arreglo pronto y justo de sus controversias internacionales mediante la negociación, la investigación, la mediación, la conciliación, el arbitraje, el arreglo judicial, el recurso a los organismos o sistemas regionales u otros medios pacíficos que ellos mismos elijan. Al procurar llegar a ese arreglo las partes convendrán en valerse de los medios pacíficos que resulten adecuados a las circunstancias y a la naturaleza de la controversia.*

*Las partes en una controversia tienen el deber, en caso de que no se logre una solución por uno de los medios pacíficos mencionados, de seguir tratando de arreglar la controversia por otros medios pacíficos acordados por ellas”.*

Lejos de ajustar su conducta al derecho en general y al derecho internacional en particular, Estados Unidos y los gobiernos satélites de la región, persisten en forma intencional en la comisión de actos de agresión, que, recordemos, es un crimen internacional. El intento de reactivar el TIAR contra el pueblo y Estado de Venezuela, evidencia aún más la política de agresión constante, permanente y prolongada en el tiempo. De ahí que, en tanto que política constante del uso de la violencia, con mucho fundamento jurídico el Consejo de Derechos Humanos haya condenado *“...el hecho de que determinadas potencias sigan aplicando y haciendo cumplir unilateralmente medidas de esa índole como instrumento de presión política o económica contra cualquier país, en particular contra países en desarrollo, con objeto de impedir que estos países ejerzan su derecho a determinar libremente sus propios sistemas políticos, económicos y sociales”*<sup>34</sup>.

---

34 ONU- Consejo de Derechos Humanos, A/HRC/RES/24/14, 8 de octubre de 2013, numeral 3.

## Reflexiones finales

El análisis jurídico-político realizado nos permite concluir:

- a. Que las medidas coercitivas unilaterales o sanciones unilaterales impuestas por Estados Unidos contra la República Bolivariana de Venezuela, relevan más de la fuerza y la violencia que del respeto del derecho y de normas jurídicas.
- b. Que las medidas coercitivas unilaterales o sanciones unilaterales son contrarias a los Derechos Humanos.
- c. Que las medidas coercitivas unilaterales o sanciones unilaterales, utilizadas para derrocar gobiernos, para destruir otros sistemas sociales, son una violación de la prohibición de la fuerza y como tal, conllevando agresión económica y otras.

A tono con el Informe del Relator Especial aproo por el Consejo de Derechos Humanos, coincidimos con el mismo cuando afirma que “...las medidas unilaterales impuestas a un país , serán necesariamente contrarias a algunas disposiciones de la Carta Internacional de los Derechos Humanos, o a las normas imperativas u otras normas de derecho consuetudinario”<sup>35</sup>.

Jurídicamente, más allá de las posiciones ideológicas y/o prejuicios políticos, la razón del Derecho internacional indica que las medidas unilaterales adoptadas por el gobierno norteamericano y que tienen por objetivo el aniquilamiento de gobierno venezolano actual, el aniquilamiento de todo marco democrático y pluralista en la República Bolivariana de Venezuela, son incompatibles con la Carta de las Naciones Unidas y con instrumentos jurídicos internacionales de protección de los Derechos Humanos.

---

35 ONU- Informe del Relator Especial sobre las repercusiones negativas de las medidas coercitivas unilaterales en el disfrute de los Derechos Humanos, A/HRC/30/45, 10.08. 15. Ver igual., ONU- Report of the Special Rapporteur on the negative impact of unilateral coercive measures on the enjoyment of human rights, Idriss Jazairy, A/HRC/36/44, 26 July 2017.

En síntesis, son ilícitas, son medidas de violencia, de fuerza, sea cual fuere su motivación ideológica, política o estratégica. Y como tal, una destrucción deliberada de todo orden internacional, el desmantelamiento por la violencia, de todo el orden jurídico internacional. En otras palabras: la instauración de la barbarie como norma de conducta.



# USO DEL IDIOMA GUARANÍ COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO EN LA CARRERA DE ENFERMERÍA DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN, SEDE EN LA CIUDAD DE QUIINDY, AÑO 2019

*Ada Antolina Rojas de Britos*  
Licenciada en Ciencias de la Educación  
con énfasis en Evaluación Educacional

*Guarani ne'ê ha'e'akue ha ha'egueteri tetâ Paraguái moirûha, oipytyvô ha omombaretéva teko Paraguái, hi'aitéma araka'eve oiko ñemboykehápe, upéva ô ñande pópe.* (El idioma guaraní era y aún es un aliado del Paraguay, ayuda y fortalece la idiosincrasia paraguaya, ojalá nunca más sea menospreciado, eso está en nuestras manos).

## RESUMEN

La oficialización del idioma guaraní obligó a su incursión formal en todos los ámbitos del acto de comunicación y con la Ley 4251 de Lenguas se está concretizando paulatinamente. Siendo la educación superior la encargada de formar personas idóneas con competencias comunicativas para el ejercicio de la profesión, el presente artículo analiza el uso del idioma guaraní como instrumento didáctico en la carrera de Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional de Asunción, con sede en Quiindy. Mediante la encuesta a estudiantes y docentes, se detectó que el guaraní es utilizado como instrumento didáctico, aunque preferentemente en su forma oral, en el desarrollo de contenidos de las asignaturas del área de Práctica Profesional. Asimismo, existe una apertura hacia las propuestas planteadas en el Plan Nacional de Lenguas, no vigente aún, referidas al uso de la lengua en sus dos dimensiones (lengua enseñada y lengua de enseñanza). La investigación se llevó a cabo en el marco de un Concurso de Monografías, organizado por la Dirección de Postgrado e Investigación de la Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» Unidad Pedagógica de Carapeguá, y espera ser un aporte para iniciar la reflexión sobre el uso del idioma guaraní en la educación superior, y servir de referencia a posteriores estudios.

Ada Antolina Rojas de Britos. Nació en Asunción el 17 de enero de 1971, pero radica en la ciudad de Quiindy desde los dos años de edad. Es Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Evaluación Educacional (2014) y Especialista en Didáctica Superior Universitaria (2017) por el Instituto Superior Salesiano de Estudios Filosóficos “Don Bosco”. Posee además el título de Profesora de Lengua Guaraní de Educación Media, Profesora de Educación Escolar Básica (1° y 2° Ciclos) Profesionalizado, Profesora de Educación Escolar Básica 3° Ciclo Área: Lengua y Literatura Castellano – Guaraní. Actualmente, es estudiante del curso de Diplomado en Metodología de la Investigación con énfasis en Tutoría en la Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción», Unidad Pedagógica de Carapeguá (UCC). Es docente de 3° Ciclo y Educación Media en dos instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Quiindy en las cátedras de Guaraní y Castellano. Participó en la redacción de la Revista “*Baúl de los Recuerdos*”, publicada en el 2007 por el cincuentenario de una de las instituciones educativas donde trabaja, también como redactora de artículos en guaraní y castellano publicados en la Revista “*Sonidos Culturales*” de Sonidos de la Tierra Quiindy en el 2011. Ganó el 1° puesto en el concurso de Monografía organizado por la Dirección de Postgrado e Investigación de la UCC en el año 2019.

## INTRODUCCIÓN

El idioma guaraní al situarse como idioma oficial, ha empezado un largo proceso para que su utilización sea implementada en todo el quehacer de la población paraguaya; es decir, en todos los ámbitos, porque a pesar de haber coexistido por mucho tiempo con el castellano, estuvo ausente en las actividades formales.

Como es el ámbito educativo de nivel superior el que se encarga de preparar profesionales que necesitan la sociedad, este artículo presenta el análisis del uso del idioma guaraní como instrumento didáctico dentro de la carrera de Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional de Asunción con sede en la ciudad de Quiindy en el año 2019, considerando que los egresados de esta especialidad incursionarán en el área de la salud y en contacto directo con la población cuya lengua materna es guaraní, sobre todo en la zona rural, por lo que no pueden desconocer que el idioma guaraní forma parte del habla de la mayoría, sin olvidar que su implementación actualmente está regida por la Ley 4251 de Lenguas, el cual especifica en su Art. 29 sobre el uso de las dos lenguas oficiales como instrumento didáctico en todos los niveles educativos (Biblioteca Archivo Central del Congreso de la Nación, en adelante BACN, 2010).

Una de las áreas fundamentales del desarrollo profesional del egresado de la carrera de enfermería es la comunicación y los principios éticos, donde se establece que «Deben poseer habilidades de comunicación verbal y no verbal, habilidad de escritura y lectura, dominio de ambas lenguas oficiales, mantener una comunicación fluida con usuarios, familia y comunidad y miembros del equipo de salud [...]» (Consejo Superior Universitario UNA, 2016, p. 8). En este contexto, es relevante detectar si los docentes de la carrera, en particular quienes instruyen para la práctica profesional, están utilizando como medio didáctico el idioma guaraní para lograr las competencias comunicativas que serán requeridas de los futuros enfermeros.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje la lengua cumple un papel preponderante, para que los conocimientos transmitidos sean recibidos y procesados con éxito. En este afán, el uso de la lengua en el aula implica dos dimensiones: la referida al entrenamiento para lograr competencias comunicativas en ambas lenguas oficiales y la utilización funcional de las dos lenguas para lograr aprendizajes en todos los ámbitos del conocimiento. Es así que, a partir de la Reforma Educativa iniciada por el Ministerio de Educación y Cultura, institución responsable del Sistema Educativo Nacional, ha planteado la aplicación de los idiomas oficiales en dos procesos: la enseñanza de las lenguas y la enseñanza en las lenguas implementadas en los primeros niveles educativos (Ministerio de Educación y Cultura, 2006).

Sin embargo, la incursión del idioma guaraní en el nivel superior ha tenido su proceso, tal es así que Galeano Olivera (2015) menciona que ya en el año 1944 con la creación de la Escuela de Humanidades se incluía el guaraní en el tercer curso de la sección de Letras y a partir de allí, otras instituciones de nivel superior fueron incorporando el guaraní dentro de sus planes de estudio como una cátedra, es decir, como lengua enseñada. Por su parte, Verón (2015) afirma que de alguna manera todas las universidades han incorporado la enseñanza del idioma guaraní en los últimos años.

No obstante, un estudioso de la lengua guaraní, Lino Trinidad Sanabria (1997), sostiene que la oficialización del castellano y guaraní a través de la disposición constitucional actual implica un derecho para todos los paraguayos de utilizar cualquiera de las dos lenguas en todos los actos de comunicación, aunque esto traía consigo la necesidad de ver cómo implementar y legislar sobre una serie de cuestiones para hacerlo efectivo.

Pero la Ley 4251 de Lenguas promulgada en el año 2010, es bastante explícita en cuanto a la utilización del idioma guaraní con el castellano por su condición de lengua oficial.

Esta ley, en su Art. 28 expresa que «Las lenguas oficiales serán enseñadas en las instituciones públicas y privadas que integran el sistema educativo nacional, aplicando métodos que garantizan la máxima eficacia comunicacional», y con el Art. 29 aclara que «Las lenguas oficiales serán utilizadas como medio en la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo: inicial, escolar básica, media y superior, de conformidad con la competencia requerida para cada nivel» (BACN, 2010). Por mandato de la misma ley se ha creado la Secretaría de Políticas Lingüísticas cuya competencia según el Art. 34 dice: «Es la responsable de planificar el uso de las lenguas, en especial las oficiales, en los ámbitos comunicacional, educativo, judicial, comercial, administrativo, político, profesional y en toda instancia de interacción social».

Ante lo dispuesto en la ley de Lenguas, Miguel Ángel Verón, representante de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, manifiesta lo siguiente:

La normalización del uso de la lengua guaraní en la educación superior (su uso como lengua enseñada y de enseñanza, su uso administrativo y su visibilización) será de suma gravitación para elevar el estatus de esta lengua y asegurar su revitalización (Verón, 2015, párr. 8).

Por otro lado, el mismo autor citado menciona que se está concluyendo el Plan Nacional de Lenguas y en lo que respecta a la Educación Superior expresa lo siguiente:

Dicho plan contempla el trabajo coordinado entre la Secretaría de Política Lingüística (SPL), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Consejo Nacional de Educación (CONES), la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), las universidades y otras instancias de educación superior para planificar que en un quinquenio todas las carreras de las distintas universidades e Institutos Superiores incorporen el guaraní como materia (Lengua enseñada) y que en dos o tres quinquenios esta lengua, al igual que el castellano, sea utilizada como herramienta didáctica (lengua de enseñanza), como exige la Ley de Lenguas [...] (Verón, párr. 7).

Igualmente, Ladislaa Alcaraz de Silvero (2015) actual ministra de la Secretaría de Políticas Lingüísticas en su informe de gestión 2015, menciona que uno de los objetivos establecidos dentro del Plan Estratégico Institucional (2015-2018) fue «Fortalecer el bilingüismo oficial [...]» y para lograrlo se han realizado varias acciones que apuntan a la conclusión del Plan Nacional de Lenguas.

Sin embargo, es oportuno recordar las definiciones planteadas por el Ministerio de Educación y Cultura (2006) sobre las propuestas mencionadas en el Plan Nacional de Lenguas que son las siguientes:

**Lengua enseñada** «Enseñanza del castellano y del guaraní para lograr la competencia comunicativa a través de la utilización de ambas lenguas» y **Lengua de enseñanza** «Utilización del castellano y del guaraní para la enseñanza de contenidos propios de las diferentes áreas académicas del plan de estudio» (p.24).

Sobre la aplicación de estas propuestas en los primeros niveles de enseñanza, se han cometido aciertos y errores, sin embargo, se ha podido demostrar que, aunque los docentes y alumnos hablen en guaraní, existe esta realidad:

La inclusión del guaraní en los procesos de enseñanza aprendizaje exige a los docentes habilidades y recursos más allá de su habla [...] no solo debe ser enseñado en tanto lengua, sino que además debe ser escrito y aplicado para enseñar todas las materias (Centro de Investigación e Innovación Educativa, 2014, p. 191).

Esta misma investigación señala que las debilidades detectadas en la implementación se deben a «la metodología de enseñanza, la escasez de materiales adecuados y la variante del guaraní escolar que no coincide con el que manejan los docentes» (p. 259). Además, menciona el tema de la diglosia a la que se refiere como «utilización de una u otra lengua que maneja el sujeto según dominios, situaciones o interlocutores» (p. 39) y lo analiza con relación a la oficialización del guaraní explicando que:

Todavía hasta hoy en Paraguay se tiene reservado para el castellano la mayoría de los espacios comunicativos de uso público o social. Sin embargo, la superación de este obstáculo no necesariamente significará la superación de la diglosia, ya que en el acto comunicativo también subyace la dimensión subjetiva del hablante quien según su preferencia selecciona cuál lengua utilizar y cuándo (p. 39).

Respecto al uso de la lengua guaraní en el sistema educativo, Ortiz Sandoval (2012) en su artículo titulado *Bilingüismo y Educación: la diferenciación social de la lengua escolar* analiza cómo los jóvenes que hablan guaraní al ser escolarizados en castellano obtuvieron buenos resultados en la secundaria y en la universidad, porque han sido forzados a desarrollar competencias lingüísticas tanto en español como en guaraní, y con esto otorgan al bilingüismo un estatus sociolingüístico igualitario.

A pesar de las dificultades mencionadas, el proceso de implementación sigue vigente y con la promulgación de la Ley de Lenguas y la creación de los organismos encargados de la normalización del uso de las lenguas oficiales en todos los niveles educativos, es una situación que llevará su tiempo, pero queda claro que la lengua o las lenguas deben ser utilizadas a partir del sentido de utilidad para los fines de la enseñanza. Finalmente, solo después de ser definida oficialmente el Plan Nacional de Lenguas, se podrá aplicar este proceso como es debido.

## Marco Metodológico

Según el nivel de profundidad, la investigación es descriptiva, pues se limita a mostrar qué importancia o uso se concede al idioma guaraní en una carrera específica como la de Enfermería.

Se tomó como población de estudio a los docentes y estudiantes de la carrera de Enfermería de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional de Asunción con sede en la ciudad de Quiindy, y como unidad de análisis a 15 docentes técnicos, especialmente, del área de Práctica Profesional; y 51 estudiantes de cuatro semestres impares (1º, 3º, 5º y 7º) que están activos en el periodo destinado a la investigación.

Se utilizó el muestreo no **probabilístico** denominado también muestra dirigida, porque «suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización» (Hernández, Fernández & Batipsta, 2014 p. 189) por lo que la selección de la muestra depende de la decisión del investigador, que en este caso pretende detectar cómo se va aplicando el uso de la lengua guaraní en el aula.

Es una investigación no experimental de corte transversal, ya que la obtención de los datos se realizó una sola vez en cada unidad de análisis, utilizando la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento de recolección de datos, en forma escrita con los estudiantes, y a través del formulario Google Drive para los docentes. Es importante mencionar, que según datos demográficos de la población analizada, se pudo detectar que es mayoritariamente femenina y que el 90,1% de los estudiantes hablan guaraní, pero solo el 72,5 % escribe en esta lengua.

## Resultados

Uno de los planteamientos presentados a los docentes y estudiantes fue sobre el conocimiento que poseían sobre las normativas referentes al uso del idioma guaraní.

Los resultados indican que aún falta dimensionar lo que implica la oficialidad de un idioma (véase Tabla I), al respecto Wagner (2002) aclara «la lengua funcional que se justifica enseñar es elevada a la categoría de lengua oficial de una nación, se la utiliza en la administración, en la vida cultural pública [...]» por tanto, el uso de las lenguas oficiales debe abarcar todas las situaciones comunicativas de la población en todos los ámbitos, pero si todos no han reconocido este estatus de la lengua, el avance en su uso será más lento, sea cualquiera de los ámbitos.

**Tabla I.** Conocimiento de las normativas legales sobre el uso del idioma guaraní

Indicadores	Docentes				Estudiantes			
	Sí		No		Sí		No	
	F	%	F	%	F	%	F	%
¿Conoce lo que significa que el idioma guaraní sea lengua oficial según el Art. 140 de la Constitución Nacional?	13	86,7	2	13,3	32	62,8	19	37,2
¿Tiene conocimiento de que existe una Ley de Lenguas en el Paraguay?	12	80	3	20	32	62,8	19	37,2
¿Sabía que el Art. 29 de la Ley de Lenguas establece el uso de las lenguas oficiales (castellano – guaraní) como instrumento didáctico en todos los niveles incluyendo el nivel superior?	10	66,7	5	33,3	32	62,8	19	37,2
¿Conoce la existencia de una Secretaría de Política Lingüística que está elaborando el Plan Nacional de Lenguas, cuya propuesta apunta hacia el uso del idioma guaraní como lengua de enseñanza en todas las carreras universitarias?	5	33,3	10	66,7	17	33,3	34	66,7

¿Estaría de acuerdo con esta política de utilización de la lengua guaraní como lengua de enseñanza en el nivel superior; es decir, que se utilice el guaraní para el desarrollo de las clases de todas las disciplinas?	13	<b>86,7</b>	2	<b>13,3</b>	46	<b>90,2</b>	5	<b>9,8</b>
---	----	-------------	---	-------------	----	-------------	---	------------

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a docentes y estudiantes

En cuanto a la Ley N° 4251 de Lenguas, aún existe un porcentaje de esta población que no conoce la existencia de esta Ley, a pesar de que ya tiene ocho años de vigencia. Sin embargo, lo establecido en el Art. 29 de la misma ley es conocido por un poco más de la mitad de los encuestados. Ante dicho resultado es importante analizar que «la lengua es el eje general de la adquisición de conocimientos, con ella se construyen los conceptos de todas las disciplinas [...] por tanto, es considerada como vehículo de comunicación» (Ministerio de Educación y Cultura, 1998). Esto significa que los docentes deben utilizar la lengua que mejor conocen los estudiantes para transmitir los conocimientos a ser internalizado por ellos, y más aún, en esta carrera profesional, cuyo trabajo implica el contacto directo con la población.

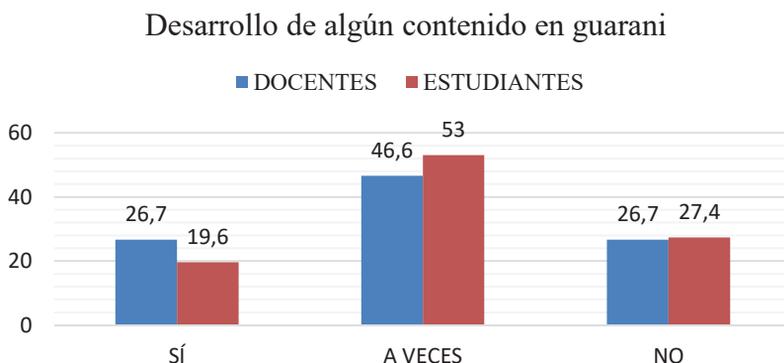
Con la vigencia de la Ley de Lenguas se ha puesto en marcha la elaboración del Plan Nacional de Lenguas que aún está en proceso y todo apunta a que el uso de los idiomas oficiales será en sus dos dimensiones: como lengua enseñada y de enseñanza. Esta información aún no es conocida por la mayoría de los encuestados por lo que se debería dar mayor publicidad para que la población vaya asimilándolo, en particular, los docentes del nivel superior que deben ir preparándose para cuando sea implementada oficialmente, pero al preguntar tanto a docentes y estudiantes su postura sobre la utilización del guaraní como lengua de enseñanza, la mayoría ha manifestado su aprobación.

En síntesis, aún falta dimensionar la función que cumple la lengua en la tarea educativa, pero es visible la apertura que se va dando de parte de la comunidad educativa para el uso del idioma guaraní en el proceso enseñanza-aprendizaje.

## El uso del guaraní en la carrera de Enfermería

Como en todo proceso de aula, lo importante es que los docentes utilicen las estrategias que mejor ayuden a lograr buenos resultados.

Al respecto, se ha consultado tanto a docentes como a estudiantes, si han desarrollado en guaraní algunos contenidos de las disciplinas que conforman el área de práctica profesional, que constituye el 51 % de la carga horaria total dentro de la malla curricular, y en el que han coincidido en gran parte, como se demuestra en el siguiente gráfico:



*Gráfico 1. Utilización del idioma guaraní en el desarrollo de contenidos*

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a docentes y estudiantes

Con estos datos se puede visualizar que de alguna manera los docentes sí están utilizando el guaraní en el desarrollo de sus contenidos, y esto es corroborado con lo manifestado por los estudiantes.

Dado que el idioma puede ser utilizado en forma oral y escrita, y considerando que la mayoría de los alumnos hablan el guaraní, se consultó la manera como utilizan los docentes este idioma en el desarrollo de las clases, al respecto ambos actores educativos encuestados coinciden en manifestar que el uso de la forma oral es la predominante en el desarrollo de los contenidos, aunque sea esporádicamente; sin embargo, la forma escrita por lo visto es de escasa utilización (véase Tabla II). No obstante, para comprobar este dato, se ha consultado también si han leído en aula algún material en guaraní, a lo que los docentes en un 80 % manifiesta que no, y los estudiantes también un 53 % expresa que no.

**Tabla II.** Formas de utilización de la lengua guaraní en el desarrollo de contenidos

Indicadores	ORAL		ESCRITO	
	DOCEN- TES	ESTU- DIANTES	DOCEN- TES	ESTU- DIANTES
SÍ	40	41,2	13,3	5,9
A VECES	46,7	52,9	13,3	11,8
NO	13,3	4	73,4	80,4
NO RESPON- DE	0	1,9	0	1,9

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta a docentes y estudiantes

En lo que respecta al uso escrito del idioma guaraní, aunque solo el 20% de los docentes y el 47 % de los alumnos han dicho tener contacto con un material escrito en esta lengua, significa que han hecho el esfuerzo por utilizarlo en sus aulas, por más pequeña que sea es un logro importante por la apertura que se da a la lengua guaraní en este ámbito de formación profesional.

Otro punto analizado se refiere al uso oral del guaraní en la presentación de trabajos por los estudiantes y con la anuencia de los docentes. El resultado demuestra que el 78,4 % sí lo utiliza, 13,7 % a veces, y solo un 7,9 % dice que no. Este paso es impor-

tante, porque se da al alumno la posibilidad para expresarse en la lengua en la que quizás se siente más seguro.

Por otra parte, se consultó a los docentes si el uso de este idioma es parte de la evaluación. Al respecto, hubo una dispersión en las respuestas, inclusive no todos han contestado esta pregunta, aunque es entendible por la falta de reglamentación específica sobre este tema.

Considerando el Objetivo General de la carrera de Enfermería que busca «Formar profesionales de Enfermería competentes en el área de la salud, con conocimientos científicos, habilidades técnicas, actitudes humanísticas basados en principios éticos para el cuidado de las personas y el ambiente.» (Consejo Superior Universitario UNA, 2016 p. 6), al indagar si los docentes usan el idioma guaraní al orientar a los estudiantes, el 60 % manifiesta que sí lo usa para este fin, el 20 % a veces, y otro 20 % no lo hace. Esto es corroborado por los estudiantes que en un 54,9 % asegura haber recibido orientaciones en guaraní en las clases de práctica profesional, el 27,4 % solo a veces, y el 17,7 % dice que no. En este punto, es importante analizar lo que dice el lingüista Ferdinand de Saussure, quien sostiene «que la lengua es un sistema de signos que expresan ideas y este signo es un compuesto de dos elementos [...] la representación sensorial de algo, el significante y su concepto el significado» (citado por Corres, 2014, diap. 9 y 11).

En este caso, si el estudiante reconoce el significado de todas las informaciones que recibe como significante, logrará la comprensión; por tanto, la lengua en que el alumno más reconozca sus significados será más provechosa.

Considerando que a los centros hospitalarios acuden personas que en gran parte hablan guaraní, el 80 % de los docentes afirma sugerir el uso del guaraní durante la práctica profesional, y el 94,1 % de los alumnos expresa que tiene en cuenta esta recomendación.

En cuanto a la experiencia que tienen los estudiantes con el idioma guaraní como asignatura, el 17,6 % que corresponde a los

del séptimo semestre, corroboraron que sólo en el sexto semestre se desarrolla la asignatura Guaraní Técnico. Sobre el punto, también se ha consultado a los docentes si están de acuerdo con que sea sólo una asignatura o lengua enseñada. Los resultados demuestran una disparidad de criterios sobre el tema y no todos han contestado esta pregunta, por lo que no hay una postura definida al respecto.

Considerando que el Plan Nacional de Lenguas propone el uso de la lengua guaraní como medio para la enseñanza, se planteó a ambos actores educativos cuál es su postura al respecto. El 86,3 % de los estudiantes está de acuerdo con que se implemente como lengua de enseñanza, o sea, en todas las disciplinas y solo el 13,7% de los alumnos manifiestan que no están de acuerdo con la propuesta planteada. En cuanto a los docentes, el 60 % también manifiesta su aprobación, aunque un 33,3 % piensa que tal vez sea provechosa su implementación y sólo el 6,7 % ha dicho que no tiene evidencia para responder. Estos datos demuestran que no habrá tanta resistencia en el momento en que se establezca su utilización.

Finalmente, todos los docentes han manifestado que los estudiantes de esta carrera deben manejar con fluidez ambas lenguas oficiales para la práctica de la profesión, pero entre los alumnos sólo el 68,7 % conoce que además de su especialidad debe utilizar y respetar el uso de las lenguas oficiales en el marco de la interculturalidad en donde será desarrollada su profesión, y un 31,3 % aún debe reconocer que esto forma parte de su competencia profesional.

## Conclusión

La oficialización del idioma guaraní fue dada por la actual Constitución Nacional, cuyo instrumento legal establece su uso en todos los estamentos, incluyendo el sistema educativo, pero recién con la Ley 4251 de Lenguas se está dando forma a esta implementación. En el nivel superior se ha dado apertura a este idioma incluyéndolo como asignatura en la mayoría de las carreras universitarias.

No obstante, se avizora en la propuesta planteada en el Plan Nacional de Lenguas, que aún está en proceso de elaboración y ajuste a cargo de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, se utilizará las lenguas oficiales en sus dos dimensiones, como lengua enseñada y de enseñanza.

Analizando el uso didáctico que actualmente se da al idioma guaraní, especialmente en la carrera de Enfermería de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Asunción con sede en Quiindy, se puede notar que sí se utiliza en el proceso de formación de los futuros profesionales, aunque preferentemente en su forma oral. Se destaca que existe una buena apertura, tanto de docentes como estudiantes para utilizarlo como medio de enseñanza, valiéndose de la lengua como vehículo de transmisión de conocimientos. Igualmente, sobre las propuestas planteadas en cuanto al uso de la lengua en sus dos dimensiones en el sistema educativo, en caso de ser implementada como política lingüística, ambos actores educativos han manifestado mayoritariamente su aprobación.

Es importante considerar que la oficialización del idioma guaraní ha permitido que su utilización en el ámbito formal, especialmente en la educación, se vaya dando lentamente, aunque existen todavía varios desafíos para que su implementación sea del todo efectiva. Tampoco debe olvidarse que gran parte de la población paraguaya habla este idioma y los profesionales que estarán en contacto con ella, necesariamente deben prepararse para esta realidad, como es el caso de la carrera de Enfermería cuyo ámbito de trabajo es la salud.

Finalmente, es pertinente destacar que el idioma guaraní forma parte de la riqueza cultural del Paraguay que lo identifica y diferencia ante los demás países, pero también es necesario ya abandonar el pensamiento retrógrado de asociar al guaraní con la lengua de los ignorantes, de los campesinos, de la clase baja; sino muy por el contrario, utilizarlo en todos los ámbitos, es dar la posibilidad al pueblo paraguayo para exteriorizar a través de su lengua nativa la sabiduría que encierra y que lo plasma en su idiosincrasia.

## Referencias Bibliográficas

Alcaraz de Silvero, L. (2015). *Informe de Gestión, 2015*. Obtenido de Secretaría de Políticas Lingüísticas: [http://historico.spl.gov.py/images/pdf/Informe\\_de\\_Gestión\\_2015.pdf](http://historico.spl.gov.py/images/pdf/Informe_de_Gestión_2015.pdf)

Biblioteca Archivo Central del Congreso de la Nación (BACN). (31 de Diciembre de 2010). *Ley N° 4251 de Lenguas*. Obtenido de bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2895/ley-n-4251-de-lenguas: <http://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2895/ley-n-4251-de-lenguas>

Centro de Investigación e Innovación Educativa. (2014). *Lengua Guaraní en el Sistema Educativo en las dos últimas décadas*. Asunción: MEC

Consejo Superior Universitario UNA. (21 de diciembre de 2016). *Reforma Curricular Enfermería*. Obtenido de Facultad de Enfermería y Obstetricia: <http://www.fenob.una.py/images/documentos/2017/Reforma-curricular-enfermería.pdf>

Corres, A. (06 de octubre de 2014). *La Teoría Semiológica de Ferdinand de Saussure*. Obtenido de prezi.com: <https://prezi.com/fu4ad-2wkase/la-teoria-semiologica-de-ferdinad-de-saussure/>

Galeano Olivera, D. (2015). *El Guaraní en la Educación Superior – Guaraní Ñe'e Mbo'e Mbo'ehaovusúpe*. Obtenido de dgaleanolivera.wordpress.com: <https://dgaleanolivera.wordpress.com/el-guarani-en-la-educación-superior-guarani-nee-mboe-mboehaovusupe/>

Hernández, R., Fernández C., & Batipsta, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. México: McGRAW-HILL/INTE-RAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Ministerio de Educación y Cultura. (1998). *Lengua y Literatura Castellano-Guaraní*. Asunción: ARTE NUEVO S.R.L.

Ministerio de Educación y Cultura. (2006). *La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya*. Asunción: MEC

Ortiz Sandoval, L. (abril de 2012). *Bilingüismo y Educación: La diferenciación de la lengua escolar*. Obtenido de América Latina Hoy: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?Id=30823344007>

Trinidad Sanabria, L. (14 de noviembre de 1997). *Evolución Histórica de la Lengua Guaraní*. Obtenido de portalguarani.com: <https://portalguarani.com>

[www.portalguarani.com/571-lino-trinidad-sanabria-/13551-evolucion-historica-del-idioma-guarani-1997-ensayo-de-lino-trinidad-sanabria-html](http://www.portalguarani.com/571-lino-trinidad-sanabria-/13551-evolucion-historica-del-idioma-guarani-1997-ensayo-de-lino-trinidad-sanabria-html)

Verón, M.A. (13 de febrero de 2015). *La lengua guaraní y la Educación Superior*. Obtenido de paraguaymipais.com.ar: <http://www.paraguaymipais.com.ar/opinion/la-lengua-guarani-y-la-educacion-superior/>

Wagner, C. (2002). *La lengua de la enseñanza y la enseñanza de la lengua*. Obtenido de Documentos Lingüísticos y Literarios 24-25: 71-81: [http://www.humanidades.uach.cl/documentos\\_linguisticos/document.php?id=149](http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=149)

# RENDIMIENTO DEL CULTIVO DE FRUTILLA CON LA APLICACIÓN DE DIFERENTES ABONOS ORGÁNICOS, EN EL QUE EL TIPO DE SUELO ES UN ALFISOL

*Víctor Ramón González Caballero<sup>1</sup>\*, Evelio Ramón Silva Vera<sup>1</sup>,  
Derlis Julián Rojas Giménez<sup>1</sup>, Gustavo Adolfo Rolón Paredes<sup>1</sup>.*

<sup>1</sup>Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Unidad Pedagógica de Carapeguá. \*Autor para correspondencia: victor201095@gmail.com

## RESUMEN

Este trabajo de investigación se realizó en la Finca «La Huerta de Carapeguá» a 0,5 km de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción – Unidad Pedagógica de Carapeguá cuyas coordenadas son latitud Sur 25° 46' 53" y longitud Oeste 57° 14' 50". El trabajo se realizó con el objetivo de evaluar el rendimiento que presenta el cultivo de frutilla con la aplicación de ceniza, estiércol vacuno, gallinaza y carbonilla. La hipótesis que se planteó fue que; La utilización de fertilizantes orgánicos, estiércol, gallinaza y carbonilla con la dosis más alta de cenizas da la mejor producción. Los tratamientos fueron distribuidos en un diseño de bloques completamente al azar con tres repeticiones, totalizando 15 unidades experimentales de superficie, 5 m<sup>2</sup> cada una, de las cuales se evaluaron 10 plantas del centro. Los datos fueron sometidos a análisis de varianza (ANAVA) a través del programa InfoStat, y la comparación de medias mediante el Test de Tukey y al 5%.

## INTRODUCCIÓN

El cultivo de frutilla es un rubro con buena salida para generar ingresos, por algunas ventajas que ofrece en cuanto al precio (MAG, 2019). No obstante, su producción se ve encarecida por la estructuras e insumos que necesita, sea media sobra, invernadero, cal agrícola, fertilizantes, entre otros.

El 27 de octubre del año 1995, nació Víctor Ramón González Caballero, Ingeniero Agrónomo por la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción – Unidad Pedagógica de Carapeguá, egresado en el año 2019, como estudiante contribuyó a la reapertura del laboratorio de suelo de la Institución donde se desempeña actualmente como encargado, ayudante de cátedra en la materia de Edafología y Entomología. También formó parte del «Equipo de Bienestar Estudiantil» en los años 2016, 2017 y 2018. En este momento se encuentra cursando el post grado de Especialización en Educación Superior.

Esto conlleva que en los últimos años la producción de este rubro hortícola se haya visto afecta por los costos de producción. En lo que podemos mencionar la disminución de la fertilidad de los suelos por ser un cultivo muy extractivo a lo que refiere a nutrientes, este motivo hace que se vea una alternativa para cumplir con el requerimiento nutricional de la planta (*International Plant Nutrition*, 2019) con el aprovechamiento de los fertilizantes orgánicos de la zona.

Una alternativa para mejorar la productividad de la frutilla, puede ser la mezcla de fertilizantes orgánicos, como es la utilización de cenizas como fuente de potasio (Agrorganics, 2015), estiércol vacuno y gallinaza para elevar materia orgánica del suelo por ende nitrógeno y su aportación de fósforo complementado con carbonilla, que funcionará como un coloide más con la finalidad de retener humedad y los nutrientes.

## METODOLOGÍA

El experimento se llevó a cabo en «La finca la huerta de Carapeguá» a unos 500 metros de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción – Sede Carapeguá, cuyas coordenadas son latitud Sur 25° 46’ 53’ y longitud Oeste 57° 14’ 50’. El suelo corresponde a un Alfisol, lo cual significa que es arenoso en superficie con acumulación de arcilla en el perfil y fertilidad media a baja (López *et al*, 1995). La población consistió en 15 unidades experimentales con una superficie de 1x5 metros cada uno (5 m<sup>2</sup>), y con 48 plantas en cada unidad experimental.

Las variables que presentó la investigación fueron las siguientes; las independientes: aplicación de estiércol vacuno, gallinaza y carbonilla en dosis iguales y dosis diferentes de cenizas. En cuanto a las variables dependientes consistió en medir el rendimiento de la frutilla. Se utilizó un diseño experimental de bloques completamente al azar con 3 repeticiones en una superficie total de 88 metros cuadrados.

En la tabla 1 se detallan los tratamientos que fueron utilizados en el experimento:

<b>Tratamientos</b>	
T1	Estiércol vacuno 45.000 kgha <sup>-1</sup> + Gallinaza 5.000 kgha <sup>-1</sup> + Carbonilla 45.000 kgha <sup>-1</sup>
T2	Estiércol vacuno 45.000 kgha <sup>-1</sup> + Gallinaza 5.000 kgha <sup>-1</sup> + Carbonilla 45.000 kgha <sup>-1</sup> + Ceniza 200 kgha <sup>-1</sup>
T3	Estiércol vacuno 45.000 kgha <sup>-1</sup> + Gallinaza 5.000 kgha <sup>-1</sup> + Carbonilla 45.000 kgha <sup>-1</sup> + Ceniza 400 kgha <sup>-1</sup>
T4	Estiércol vacuno 45.000 kgha <sup>-1</sup> + Gallinaza 5.000 kgha <sup>-1</sup> + Carbonilla 45.000 kgha <sup>-1</sup> + Ceniza 800 kgha <sup>-1</sup>
T5	Estiércol vacuno 45.000 kgha <sup>-1</sup> + Gallinaza 5.000 kgha <sup>-1</sup> + Carbonilla 45.000 kgha <sup>-1</sup> + Ceniza 1600 kgha <sup>-1</sup>

Tabla 1 Tratamientos

Fuente: Elaboración propia, basado en Guía de fertilización de (Fatecha, 2011)

Se cosecharon y evaluaron 10 plantas de cada unidad experimental, de donde se excluirá la primera línea de cada borde como menciona Fernández *et al.* (2010) en su libro de experimentación agrícola.

Los datos obtenidos, fueron sometidos al análisis de varianza con la utilización del programa infoStat, seguidos por la comparación de medias por el test de Tukey al 5% de probabilidad de error.

## RESULTADO Y DISCUSIÓN

El efecto de la aplicación de fertilización orgánica, sobre el rendimiento en los diferentes tratamientos en  $\text{kg ha}^{-1}$  de la frutilla, en «La Finca la huerta de Carapeguá», en el año 2019, se observa en la siguiente tabla:

Tratamientos	Rendimiento $\text{Kg ha}^{-1}$
T5: Estiércol vacuno $45.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Gallinaza $5.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Carbonilla $45.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Ceniza $1600 \text{ kg ha}^{-1}$	58.673 ns **
T2: Estiércol vacuno $45.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Gallinaza $5.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Carbonilla $45.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Ceniza $200 \text{ kg ha}^{-1}$	57.677
T4: Estiércol vacuno $45.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Gallinaza $5.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Carbonilla $45.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Ceniza $800 \text{ kg ha}^{-1}$	53.239
T3: Estiércol vacuno $45.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Gallinaza $5.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Carbonilla $45.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Ceniza $400 \text{ kg ha}^{-1}$	51.657
T1: Estiércol vacuno $45.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Gallinaza $5.000 \text{ kg ha}^{-1}$ + Carbonilla $45.000 \text{ kg ha}^{-1}$	49.329
CV%:	16,26

Tabla 2 Rendimiento del cultivo frutilla

Fuente: Elaboración propia

ns\*\* Los tratamientos no muestran diferencias significativas según el análisis de varianza., al 5% de significancia y el test de Tukey.

La tabla 2 se puede observar la aplicación de los diferentes tratamientos al cultivo de frutilla, donde según el test de Tukey no hubo diferencias significativas entre estos, en lo que respecta al rendimiento. Al comparar los diferentes tratamientos se puede observar que el mayor rendimiento se produjo con el T5 con 58.673  $\text{kg ha}^{-1}$ , en cambio el T1 49.329  $\text{kg ha}^{-1}$  fue el que presentó la menor producción. Cumpliéndose con lo esperado, la dosis más alta de ceniza fuera el que dejará mejor producción.

Con estos resultados se puede deducir que el efecto de la ceniza tuvo un efecto positivo, con el aporte de potasio (Ecu Red, s.f.) y su poder desinfectante que tuvo directa influencia en el rendimiento. Con el aporte de ceniza hay un aumento procesual en comparación al testigo (T1), aunque con ciertas irregularidades entre el T2 que resulto con mayor rendimiento que el T4 y T3, esto podría deberse a la heterogeneidad del suelo u otros factores ambientales, de igual manera se vislumbra un crecimiento en la productividad.

## CONCLUSIONES

Con base a los resultados obtenidos y a los objetivos planteados al inicio de la investigación se concluye lo siguiente;

El mayor rendimiento se presentó en el T5 donde el tratamiento era; Estiércol vacuno 45.000  $\text{kg ha}^{-1}$  + Gallinaza 5.000  $\text{kg ha}^{-1}$  + Carbonilla 45.000  $\text{kg ha}^{-1}$  + Ceniza 1600  $\text{kg ha}^{-1}$ , con un rendimiento de 58.673 kg por hectárea. Por lo que se acepta la hipótesis de investigación que consistía en la utilización de fertilizantes orgánicos, estiércol, gallinaza y carbonilla con la dosis más alta de cenizas da la mejor producción.

## REFERENCIAS

Agrorganics. (2015). *La ceniza en el huerto ecológico*. Obtenido de <https://www.agrorganics.com/es/blog/la-ceniza-en-el-huerto-ecologico-es-realmente-beneficiosa/>

Ecu Red. (s.f.). *Ceniza*. Obtenido de <https://www.ecured.cu/Ceniza>

Fatecha, A. (2011). *Guía Para La Fertilización De Cultivos*. San Lorenzo: 3ra Reimpresión.

Fernández Escobar, Ricardo, Trapero, A., & Domínguez, J. (2010). *Experimentación en agricultura*. Sevilla: Consejería de Agricultura y Pesca.

International Plant Nutrition. (2019). *Requerimientos nutricionales*. Obtenido de <http://lacs.ipni.net/article/LACS-1083>

López, O., González, E., De Llamas, P., Molinas, A., Franco, E., y Ríos, E. (1995). *Mapa de reconocimiento de suelos de la región oriental* [mapa]. Asunción, Paraguay: MAG.

MAG. (2019). Dirección de Comercialización . En M. d. ganadería, *Servicio de información de mercados Agropecuarios* . Asunción : Mag. Obtenido de ABC Color: <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/abc-rural/poroto-882294.html>

# **FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES EN CHILE COMO DESAFÍO EDUCATIVO PRIORITARIO: APORTES DESDE LA METODOLOGÍA DEL COACHING EDUCATIVO**

*Rodrigo López Hernández*  
**Profesor – Psicólogo - Coach Integral**  
**Magister en Educación (UMCE, Chile)**  
**Académico de la Universidad Mayor (Chile)**

## **RESUMEN**

El presente ensayo reflexiona en relación a la causa de los bajos resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de los 108.000 estudiantes provenientes de los liceos municipales del país en el último proceso de admisión a las Universidades Chilenas (2018), estableciendo que sólo el 30 % de ellos pudieron efectivamente matricularse. Los expertos coinciden en que la causa de los resultados es el deficitario capital cultural familiar de los estudiantes, sin embargo, al observar este fenómeno desde un pensamiento más sistémico y propio del Coaching Educativo que apunta a comprender más integralmente el comportamiento humano y en especial, los procesos educativos, hace evidente la necesidad de buscar una causa de mayor valor explicativo para así comprender de mejor manera el porqué de los bajos resultados. Desde esta mirada la causa más bien apunta a la sala de clases y a lo que ahí está ocurriendo realmente. Por lo tanto, el desafío será un docente que optimice sus habilidades relacionales para mejorar su desempeño y especialmente, hacer que los estudiantes se sientan competentes y reconocidos, es decir, fortalecer el ámbito de las creencias y de las emociones en ellos como puntos críticos y necesarios para lograr mejores resultados. De esta manera surge entonces, el Coaching Educativo, como una metodología que permite al docente transitar no sólo en el mejoramiento de sus habilidades pedagógicas sino también, hacerse cargo de la formación socioemocional y el despliegue de un sistema de creencias más propio de una mentalidad de crecimiento en los estudiantes.

## INTRODUCCIÓN

Nace en Santiago de Chile en 1971, donde realiza sus estudios básicos y medios en el Colegio Hispano Americano de los padres Escolapios.

Se graduó como profesor de Historia y Geografía de la Universidad del Biobío y como Psicólogo de la Universidad UNIACC (Chile). Posee un Magister en Educación mención Consejería y Orientación Educacional de la UMCE (Chile), un Magister en Gestión Educacional de la Universidad Diego Portales (Chile) y un Magister © en Coaching Organizacional de la Universidad UNIACC.

Es Coach Integral de la Pontificia Universidad Católica de Chile con certificación de la Internacional Coaching Certification (ICC). Además, es certificado como Coach Educativo por la International Association of Coaching (IAC).

En la actualidad se desempeña como académico y director del programa de Magister en Psicología Educacional de la Universidad Mayor (Chile).

En el último proceso de admisión a las Universidades Chilenas, «sólo el 30 % de quienes se inscribieron para la PSU en el sector municipal, quedó seleccionado» (Said, 2019, p. 10), es decir, de los más de 290.000 jóvenes que se inscribieron para la Prueba de Selección Universitaria (PSU - 2018), el instrumento exigido para postular a algunas de las 41 universidades del Sistema Único de Admisión (SUA), casi 108.000 perteneció a centros educativos municipales o públicos, donde poco más de 32.000 de estos estudiantes pudieron finalmente matricularse. El resto de los estudiantes del sector se ubicaron en los Institutos Profesionales (IP), Centros de Formación Técnica (CFT) o bien accedieron a fuentes laborales.

Para Said (2019, p. 10), «el 30% contrasta con los 43,5% del total de estudiantes matriculados provenientes de los colegios particulares subvencionados y del 79% de quienes se matricularon provenientes de los colegios particulares pagados». ¿Qué reflejan estas cifras? Según Waissbluth (2010, p. 10) esta situación da cuenta de una realidad que se ha «mantenido prácticamente invariante por veinte años, y que la distancia entre los grupos socioeconómicos, bajo y alto, ha ido aumen-

tando en el tiempo», planteando simplemente una reactualización de las brechas educacionales, evidenciando así la desigualdad que impera en el país.

Ahora bien, esta brecha no es sólo socioeconómica sino también, implica una desigual distribución de la «inteligencia» en nuestros jóvenes. Al ahondar más en este punto, los investigadores de la Universidad Católica de Chile, Rosas y Santa Cruz plantean un interesante análisis; a partir de los últimos resultados de las pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU surge un tema más profundo y que da cuenta de la disímil capacidad cognitiva de los estudiantes para hacer distinciones significativas en su entorno, distinciones que se aprenden a través de la educación recibida en los centros educativos, es decir, «basta con conocer el colegio de origen y la ocupación de los padres para conocer, con un mínimo margen de error, cuál es la inteligencia de las personas» (Rosas y Santa Cruz, 2013, p. 13) y cómo será su comportamiento y las posibilidades que se vayan construyendo para el futuro.

Si la escuela no entrega las mismas oportunidades educacionales a todos, la «cancha nunca estará emparejada» y con ello, las pequeñas y grandes decisiones que los estudiantes tomen en el transcurso de su vida, podrían afectar sus oportunidades de mejores condiciones socioeconómicas.

La situación se hace más compleja, pues aparece otro tipo de segregación en los resultados de aprendizajes de los estudiantes. El informe de Techo – Chile (Organización No Gubernamental) que analiza los resultados del proceso de admisión a las universidades, desde 2015 en adelante, señala que «en algunos casos, incluso, sectores colindantes (al interior de cada comuna) pueden tener resultados diametralmente opuestos. Según los datos, existen diferencias de hasta un 58% entre barrios, dependiendo de la cantidad de población vulnerable que posean» (Basoalto, 2019, p. 16), evidenciándose que los barrios vulnerables de Santiago, distribuidos en amplios sectores de la ciudad, concentran los puntajes más bajos de la PSU. Así el mapa de la desigualdad se complejiza y los resultados expresan la inequidad del sistema educativo reflejada en términos socioeconómicos, de género y geográficos.

Lo anterior, genera legítimas interrogantes cuyas respuestas por un lado son claves para comprender de mejor manera lo que está ocurriendo y por otro, permite identificar las acciones necesarias por implementar: ¿qué explicación tiene la diferencia entre los resultados PSU para el propio sistema educativo? y en segundo lugar, ¿qué acciones son posibles de implementar al respecto?

Para responder a estas preguntas, desde la mirada del Coaching Educativo, es necesario tener presente que es esencial «observar» con claridad el panorama completo de lo que está sucediendo con el fin de tomar las mejores decisiones y para ello, es fundamental permitirse hacer una breve distinción entre la dicotomía simplicidad / complejidad, como espacios de pensamiento y por tanto, del cómo las personas se explican la realidad personal y social.

La mirada simplista constituye una aproximación intelectual que, según Ossa (2011, p. 74), «permitiría entender la realidad de manera secuencial y ordenada, como procesos básicos de la cognición en términos del procesamiento de la información». En otras palabras, en este tipo de pensamiento, la información captada es «comprendida» cuando se identifican patrones comunes, estables y predecibles. Surge así un tipo de «pensamiento lineal» donde es vital determinar una explicación (causa) a lo que está ocurriendo (efecto), privilegiando la relación causa-efecto más evidente u obvia y que concita, además, el mayor acuerdo.

Al responder a la primera pregunta respecto a la brecha en los resultados, para el pensamiento simplista, la respuesta sería que la diferencia en el «capital cultural» de los jóvenes dado el origen familiar, es la «causa» que explica el deplorable desempeño de los estudiantes de las escuelas públicas en la PSU. A pesar de que existe un consenso de los especialistas respecto a esta respuesta, para el Coaching Educativo, no sólo es riesgosa hacer esta directa relación entre lo que traen los estudiantes desde sus casas y sus resultados de aprendizaje, sino que también, peligrosa ya que impide una mirada más amplia y reflexiva para encontrar la causa que explique de mejor manera los resultados obtenidos y de lo que está pasando en los contextos educativos.

La gran dificultad o «trampa» en la base de esta mirada es que al creer a pie juntilla esta relación lineal y directa, provoca en las personas de manera consciente e inconsciente entender, sin mayores cuestionamientos, que la realidad es resultado de pautas prefijadas y por tanto, inmutables e inmodificables, generando una narrativa discursiva más bien justificativa a lo que está pasando. El punto es que «una secuencia de causa-efecto es insuficiente para comprender sistemas complejos» (Anwandter, 2008, p. 226) como el comportamiento humano en las instituciones escolares.

Si se desea ahondar en la realidad educativa y descubrir otras causas, el pensamiento de la simplicidad no alcanza. Se necesita entonces analizar la realidad desde lo complejo. En las últimas décadas del siglo XX, a partir de las limitaciones para comprender aspectos de la realidad que implican gran cantidad de variables y datos difíciles de ordenar, surge el paradigma de la complejidad. Morin propone el despliegue de un tipo particular de pensamiento que permita «buscar» un orden y especialmente, un método para «surfear» en una realidad al límite de la confusión, con el fin de una mejor comprensión de la misma. A este «pensar» Morin lo define como pensamiento complejo y provendrá «del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse» (Morin, 2005, p. 110), en un modo de acceder a la realidad de una manera más comprensiva e integrada y por tanto, con mayor «valor» explicativo.

Para entender este paradigma y especialmente, la concreción del pensamiento complejo es necesario utilizar una perspectiva sistémica la cual «ayuda a tomar una posición donde el cambio tiene lugar» (Kreuz y otros, 2000, p. 49), por ello, la idea central del pensamiento sistémico es aprender a pensar considerando la mayor cantidad posibles de factores, pues la realidad está compuesta por la directa relación entre ellos. Esta es la mirada que hoy el sistema educativo necesita para abordar de mejor forma los desafíos actuales y futuros.

¿Cómo el pensamiento sistémico explicaría los malos resultados de los estudiantes de liceos públicos en la PSU? La posible respuesta se-

ría ir descubriendo la mayor cantidad de factores o causas que interactúan mutuamente a modo de un entreverado listado de relaciones causa-efecto. No sólo el capital cultural tendría sentido sino podríamos también indicar los siguientes; poca motivación del profesional de la educación, profesión mal pagada, falta de reconocimiento social, poco apoyo de los padres y/o apoderados, mala gestión dentro del centro educativo por parte de los directivos, apoyo deficiente de las autoridades competentes, foco en lo administrativo más que en la enseñanza en el quehacer docente, bajo desarrollo en las competencias comunicacionales y afectivo-sociales en los profesores, deficiente dominio de los contenidos de parte de los docentes, mal manejo del clima de aula para el aprendizaje de parte del profesor, liderazgo pedagógico poco comprometido, etc.

Más allá del listado, el punto es identificar la causa que se relaciona con las otras de mejor manera y que tenga un mayor valor explicativo de la situación que se estudia. Las preguntas que surgen son las siguientes: ¿sigue siendo el capital cultural la CAUSA que explica lo ocurrido?, ¿aparecen otras con igual o mayor mérito? Pareciera que las causas que se vinculan con lo que ocurre dentro de las aulas son las que tienden a explicar de mejor manera los resultados de los estudiantes y en especial, las que se vinculan con el desempeño del profesor que hace la diferencia en los aprendizajes con sus estudiantes. Sin embargo, la respuesta tanto a la primera como a la segunda interrogante proviene de un estudio generado por un organismo gubernamental muy poco discutido por la comunidad nacional, tanto por el profesorado como por la academia.

La Agencia de la Calidad de la Educación, creada por Ley 20.529 en el año 2011, tiene la función de evaluar los logros de aprendizajes de los estudiantes en el país. Dicha agencia publicó el año 2018 un estudio con base en los datos arrojados por la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la calidad Educativa) del 2017, donde se indica que «los logros académicos a largo plazo no sólo están relacionados con el rendimiento de los estudiantes, sino con aspectos como la motivación, la perseverancia, la capacidad de enfrentar problemas o aprender de los errores, es decir, con el desarrollo de las habilidades socioemocionales». Este punto es importante pues demuestra que el sentir personal, es decir, el mundo

emocional y lo que la persona crea de sí misma, en términos de sus competencias personales, juegan un rol crucial a la hora de entender y analizar los resultados.

El estudio revela, además, que «el 54% de los estudiantes de 2° medio presentan ansiedad escolar, principalmente en las mujeres y en la mayoría de los casos con particular intensidad en la asignatura de matemáticas». Esto plantea la presencia de un nerviosismo desmedido ante una actividad o desafío académico, inhibiendo el potencial real de los estudiantes, provocando una disposición general negativa al proceso del aprender. Al parecer un deficiente manejo emocional juega en contra a un alto porcentaje de jóvenes del país y especialmente, a los estudiantes del sector público. En cambio, «los estudiantes con mentalidad de crecimiento, con actitud positiva, que valoran el esfuerzo, que consideran que el potencial individual de una persona es desconocido y que ven los desafíos como oportunidades», logran mejores puntajes en matemáticas y en lenguaje.

¿Qué quieren decir estos datos? Para la Agencia, el desarrollo socioemocional de los estudiantes, es «otro aspecto en el que un establecimiento educativo puede ser efectivo, en mayor o en menor grado» (2018, p. 56) más allá de los aprendizajes de los contenidos y a la vez, constituir una posibilidad real de compensar educativamente las desigualdades originadas por la brecha económica. Sólo así las escuelas y liceos del país ofrecerán «las condiciones necesarias para que los alumnos desventajados logren los mejores resultados» (Brunner y Elacqua, 2014, p. 8).

Al parecer, factores olvidados en las prácticas docentes o considerados de «segunda línea» en el proceso formativo, como las creencias y las emociones, debiesen tener mayor relevancia en la enseñanza de los estudiantes y de manera especial, en el modo como están aprendiendo en las instituciones públicas. Surge entonces, el desafío de parte de los profesores, de hacer que sus estudiantes se sientan más competentes y reconocidos en el aula, para así dar paso a una nueva actitud hacia el aprendizaje. El tema es que el estudio ya antes indicado muestra que los establecimientos educacionales a pesar de reconocer la importancia del desarrollo

socioemocional en los estudiantes, «se muestran poco eficaces en su promoción intencionada» (2018, p. 56), detectándose, además, una falta de apoyo hacia los profesores de parte de los equipos directivos y técnicos, para una intervención que dé resultado en esta línea.

¿Qué se hace ante esta situación? Hay que pasar de las reformas estructurales a reformas dentro del «área chica» y esto significa, para el Coaching Educativo, entrar al entramado de relaciones socio-efectivas y procesos pedagógicos que caracterizan las dinámicas profesor-estudiante en el contexto definido como sala de clases, y que dan como resultado un clima favorable a la experiencia del aprender. Será entonces, en este nuevo contexto de aula, donde el docente deberá fortalecer creencias de autoeficacia en sus estudiantes y ocuparse de su desarrollo emocional. En este sentido la metodología del Coaching Educativo constituye un gran apoyo para la transformación que se requiere. Para que esto ocurra es necesario al menos, realizar una introspección importante de parte del profesorado, que permita un «mirarse» lo más en consciencia y objetivamente posible para; en primer lugar, reconocer las luces y sombras en su propio actuar, para luego comprender y asumir las posibilidades de un «hacer» distinto que implique mejores desempeños y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

### **¿Por qué algunos docentes obtienen mejores resultados que otros?**

La diferencia en el desempeño de los docentes y por consiguiente, con impactos distintos en los resultados de aprendizajes de sus estudiantes, no lo hace necesariamente el dominio de los contenidos, ni la experiencia profesional o la Universidad de origen. Si bien es cierto que estos elementos tienen un grado de influencia importante, el éxito o fracaso en el aula se relaciona más bien con las ideas, pensamientos, creencias, emociones y valores que dan sentido al actuar del profesor y cómo desde ahí, se ponen al servicio de los estudiantes al interactuar con ellos. Esto es clave, pues los principales recursos que utiliza un docente exitoso en su actuar están circunscritos en su propia experiencia de vida.

Para ser más claros en este punto es preciso reflexionar respecto al profesor de ciencias y sacerdote franciscano Peter Tabichi, reciente ganador del Global Teacher Prize 2019. Cuando la periodista le consulta respecto a su vida previa a la docencia, él hace mención de que proviene de una familia de profesores; «lo que me hizo convertirme en profesor fue ver que enseñar es algo que puede transformar la vida de las personas» (Domeyko, 2019, p. 5). Comenta, además, que a la edad de 11 años pierde a su madre y se queda solo con su padre. «Puedo decir que la pérdida de mi madre me inspiró de alguna manera para hacer lo que estoy haciendo. Al perder ese amor, ahora busco una manera de volver a tenerlo y compartirlo con otros» (Domeyko, 2019, p. 6). Al analizar la respuesta del profesor Tabichi, es posible darse cuenta de que está hablando desde la experiencia de su «propia vida» y de lo que de verdad lo moviliza como persona y docente.

Este punto va mucho más allá de un lindo anecdotario, pues Tabichi da cuenta de lo que el biólogo Humberto Maturana invita a mirar y reflexionar cuando habla de la educación. Para Maturana el educar constituye un proceso transformacional de los estudiantes en su «vivir» con sus profesores. Esta transformación se produce en el niño y en el joven en todas las dimensiones de su coexistencia explícita o implícita que va viviendo con el docente a través de sus interacciones. En este significativo proceso, el mundo emocional del estudiante también va cambiando, produciéndose una experiencia de modulación emocional en ellos que lo va integrando de modo inconsciente en sus procesos de ver, oír, reflexionar, comprender, aceptar, razonar y hacer. Es más, este emocionar va a constituir la manera del cómo el estudiante se relaciona consigo mismo y con los demás, durante toda la vida.

La educación «tiene que ver con el espacio relacional o psíquico que vivimos» (Maturana, 2002, p. 41). Esto queda reflejado en la manera de cómo el profesor Tabichi explica el profundo impacto de los niños y niñas en su vida personal; «yo veo en los estudiantes mucho de mí. Ellos atraviesan desafíos, y yo mismo también pasé por eso cuando estaba creciendo, como cuando perdí

a mi madre. Entonces, cuando los veo luchando contra sus propios desafíos e igualmente brillan y siguen caminando. Me conmueve, porque me recuerda por lo que yo pasé... Pienso que de ahí es de donde saco gran parte de la motivación para realmente darles ese apoyo que necesitan. Soy muy optimista y les veo un gran futuro: creo que algunos de ellos van a ser doctores, ingenieros y profesores, grandes profesores» (Domeyko, 2019, p. 8). La co-construcción de un emocioonar compartido es una realidad que el docente no puede desconocer y que influye fuertemente en su modo de enseñar y por tanto, en los resultados de aprendizaje que vaya alcanzando.

Si relacionamos la opinión del profesor Tabichi respecto a su propio actuar como docente y lo expresado por Maturana en los párrafos anteriores, es posible darse cuenta que el docente debe tomar lo emocional como elemento central en su quehacer pedagógico y en su modo de vincularse naturalmente con sus estudiantes. Generando de esta manera una impronta como persona y profesional. De algún modo se responde aquí a la pregunta que guía este apartado.

## **Reconocer para ser reconocido**

Las emociones constituyen la puerta para el que profesor pueda despertar en los estudiantes un estado de sensaciones pleno de recursos que favorezca una nueva actitud hacia el aprendizaje. Esto significa, que «las emociones son eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales» (García, 2012, p. 99), es decir, a través de ellas se llega a los otros y se coordinan acciones en conjunto. De ahí entonces, su importancia para los procesos educativos y, en especial, para el profesor dentro del aula. Mediante las emociones, las personas se van vinculando y otorgan una significación a los eventos o experiencias que viven y lo hacen por medio de ellas, por tanto, la toma de conciencia y emoción constituyen procesos similares. Cuando esto se logra, los estudiantes sentirán al docente como su líder y tendrá la «puerta abierta» para influir en ellos.

Las emociones representan el campo vital para cada uno, es decir, quienes realmente somos «está determinado en gran medida por lo que sentimos acerca de nosotros mismos» (Casassus, 2006, p. 23). Por ello, perfectamente es posible indicar que la fuente íntima de la identidad personal está en las emociones y su particular interrelación con los demás en los distintos contextos donde se participa. En este sentido, la historia personal juega un rol primordial al momento de enseñar a otros. Pensemos en el profesor Tabichi y la riqueza emocional producto de su propia vida que expresa de manera natural hacia sus estudiantes.

Las emociones constituyen la organización interna de cómo nos vemos y cómo percibimos el mundo. Este modo particular de organizarse da cuenta de la armonía emocional personal, es decir, el modo en el cómo «sentimos y expresamos» las emociones. Este proceso es clave para comunicarse y relacionarse con otros. Desde la armonía emocional las personas marcarán la diferencia en su actuar. Se va a entender armonía emocional como un fenómeno esencialmente biológico «pero en cuya génesis se imbrican indisolublemente factores psicológicos y de la experiencia. En efecto será el aspecto social el que ha de actualizar esa potencia de armonías, traduciéndolas en conductas observables» (Céspedes, 2008, p. 70) que determinan el cómo se vinculan las personas.

Será entonces la sala de clases donde el docente, a partir de sus «prácticas afectivas» con los estudiantes, reflejará su propia armonía emocional y será, a la vez, un modelo importante para la co-construcción de las armonías emocionales de los estudiantes. De esta «danza» especial de armonías, se nutrirá la experiencia del aprendizaje. No debemos olvidar que además de alfabetizar con números y letras «es necesario alfabetizar en las emociones, las habilidades sociales y el manejo de relaciones» (Feixas en Teruel, 2000, p. 145). Conocerse a uno mismo, es la tarea más importante en la vida y vale la pena que sea intencionado en la etapa escolar, donde tantas otras cosas se aprenden.

Respecto a las «prácticas afectivas», como muchas otras prácticas en el ámbito educativo, también se entrenan. Los docen-

tes, durante su periodo de formación y especialmente, en el ejercicio de su rol profesional, van aprendiendo a «sentir como docentes». Existe «un qué, cómo, cuándo y dónde afectivo que auxilia a los maestros a formatear sus efectos, a apelar a determinadas emociones en determinados momentos, dejando de lado otras» (Abramowski, 2010, p. 54). Los profesores, en tanto tales, no sienten cualquier cosa y esto da cuenta de un estilo afectivo característico a la persona del profesor.

Para optimizar los desempeños profesionales (que incluyen, por supuesto a las prácticas afectivas) se necesita modificar algunos comportamientos y eso, implica necesariamente hacer cambios en el propio mundo emocional del docente y de manera especial, en el tipo de conversaciones que establece con los estudiantes pues éstas, son el reflejo emocional de «una manera de pensar la relación del yo con los otros y de imaginar sus posibilidades» (Abramowski, 2010, p. 55). Al recordar la experiencia del profesor Tabichi, nunca tuvo más sentido, la necesidad de un liderazgo docente desde lo emocional y esta es la razón del porque los estudiantes no sólo lo siguen, sino también lo reconocen y lo admiran.

### **Creyendo en ti mismo como posibilidad de cambio y transformación**

Para Bou (2009, p. 67), las creencias, son «generalizaciones que hacemos de nosotros mismos y de la realidad que nos circunda, que aceptamos como verdaderas» y es por esto, que las creencias tienen una alta incidencia consciente e inconsciente en las conductas de los individuos y que marcan diferencias en sus desempeños. Así las creencias dan como resultado la particular forma de mirarse a sí mismo y a los otros, convirtiéndose además en un principio rector de los pensamientos y acciones personales.

Al constituirse las creencias como la imagen que se tiene de sí mismo, participa activamente sobre la conducta personal y específicamente, en el cómo se resuelven los problemas. Los especialistas en el tema, expresan que uno «de los factores más re-

levantes en el rendimiento académico son las creencias que cada estudiante se forma sobre su capacidad para aprender y lograr un buen desempeño» (Leighton, 2017, p. 10), por tanto, existe una estrecha relación entre las creencias de autoeficacia que el estudiante tiene respecto a su rendimiento académico y su propio desempeño. Creencias que además le sirve «como un sistema de guía personal para dirigir su comportamiento en la escuela» (Manterola, 2010, p. 59). La disposición a dedicar más tiempo y práctica al estudio tiene que ver con este proceso.

Por ejemplo, la creencia de los estudiantes respecto a sí mismos: «Soy bueno/a o malo para las matemáticas» o la creencia que «No lo voy a lograr, por más que me esfuerce», tiene un efecto directo sobre sus comportamientos. Lo importante es que el estudiante crea (desde muy pequeño) que si se esfuerza puede lograr lo que quiera y que las habilidades para las matemáticas o para el lenguaje no son innatas, sino más bien, producto del trabajo constante y de haberse esforzado en ello. En este sentido la mediación del docente es clave, sin embargo, también la influencia de las familias juega un rol importantísimo.

Las creencias están siempre presentes y actúan en nosotros de una manera casi imperceptible. Sería interesante preguntarse: ¿cuáles son las creencias que están a la base del desempeño del profesor Tabichi?, ¿en qué cree él como persona? y ¿qué creencias transmite a sus estudiantes?

No tiene sentido seguir ignorando la importancia de las creencias, pues no sólo se reducirían las posibilidades de cambio y mejoramiento en la propia persona del profesor sino también, se desconoce un espacio de intervención y formación efectiva que se abre en las personas de los estudiantes. De no hacerlo seguirán las limitaciones en el ámbito del quehacer docente, lo que redundará en desempeños limitados no sólo en lo profesional, sino también en lo personal y lo que es aún más preocupante, los resultados esperados en los estudiantes no llegarán.

Si las creencias generan nuevos comportamientos en las personas, es ilógico no trabajar en ellas, ya sea cambiándolas o bien

instaurando nuevas que permitan en las personas generar nuevos marcos mentales posibilitadores de cambios conductuales necesarios y fundamentales para una educación del siglo XXI. De ésta manera se permitirá en los estudiantes, más allá de su origen socioeconómico u cualquier otra condicionante, la oportunidad cierta de acceder a la educación superior y estudiar las carreras que estimen convenientes. Para que esto ocurra los estudiantes deben creer sí o sí en sí mismos.

Al generar un cambio a nivel de las creencias, incluyendo procesos del pensamiento que le acompañan, el software mental personal se amplía y cambia, por consiguiente, surge una nueva posibilidad en el comportamiento antes ignorada. A modo de comentario al título del apartado, las creencias surgen como un elemento trascendental que debe ser considerado si de verdad se quiere transitar no sólo hacia la optimización del desempeño profesional sino también, si se desea el mejoramiento de los resultados de aprendizaje y en especial, en la PSU de miles de jóvenes del país.

### **Aprendiendo a desaprender como esencia del Coaching Educativo**

Metodológicamente el Coaching tiene su origen en el área deportiva, y nace como respuesta a la necesidad de lograr mejores resultados en deportes el alto rendimiento, no obstante, como disciplina se puede también aplicar a otras áreas de sensibilidad y de relevancia estratégica para la sociedad, como lo es la educación. Su foco como herramienta del cambio se centra en dejar atrás las creencias limitantes y viejas maneras de hacer las cosas para adentrarse en un futuro lleno de opciones posibles. Esto se logra a través de una actitud más consciente de los propios recursos y con la claridad de lo que se desea lograr. Constituyendo, en definitiva, un proceso de aprendizaje permanente, es decir, una invitación a desaprender para aprender.

El Coaching es de gran ayuda pues propicia, según Jiménez (2012, p. 249), entre otros aportes, «la mejora permanente de las

prácticas pedagógicas» puesto que, como metodología favorece, mejora y provoca cambios en las personas (y también las organizaciones) mediante un proceso de acompañamiento. «Invitando a quien lo reciba, a la comprensión más consciente de su propio proceso de aprendizaje que permita el despliegue de nuevas opciones o maneras de “hacer las cosas” para mejorar resultados y el logro de los objetivos que se desean alcanzar» (López, 2019, p. 5). De esta manera el cambio queda instalado en las personas y será posible avanzar decididamente en espacios reales de transformación.

Es importante tener presente que el Coaching Educativo se focaliza en el hacer, es decir, cuando se va a la acción se produce una transformación en el entorno (sala de clases) y a su vez, ayuda en la implementación del cambio. Según López (2019, p. 6) «sólo en la acción el docente hará cosas nuevas y “construirá” el espacio relacional que desea lograr con sus estudiantes». Este ir a la acción no es un hacer por hacer, es mucho más que eso, apunta a un «hacer con sentido». No obstante, esta nueva manera de hacer las cosas implica un alto estándar de responsabilización, es decir, obliga a hacerse cargo de las decisiones y acciones que se emprenden.

Desaprender, en el contexto del Coaching Educativo, constituye un espacio reflexivo donde la persona pueda cuestionarse sus propios «obstáculos» que le dificultan un actuar distinto. Por ejemplo, «mitos infundados o creencias limitadoras, y a la vez verbalizar sin problemas sus deseos y expectativas, aprender nuevas competencias y conocimientos pertinentes y llevar a la acción un plan de optimización de sus propios resultados» (López y Pinto, 2012, p. 24), dan cuenta de este proceso. Sólo al cuestionarse los viejos hábitos o maneras de hacer las cosas propias de la zona de confort, se desplegarán nuevas prácticas pedagógicas. De esta manera se podrá ser efectivo ante los nuevos retos que un docente enfrenta en su quehacer profesional.

Vivir en la nostalgia respecto «a los estudiantes de antes» siempre atentos y en silencio, junto con ser una creencia limitante, no favorece el salir de las arraigadas prácticas de un profesor del tipo instructor. Los estudiantes cambiaron y tienen otros intere-

ses y necesidades, el tema es si los docentes están a la altura de aquello. El estudio de la Agencia de la Calidad de la Educación de Chile fue claro; los estudiantes necesitan trabajar con urgencia en sus «creencias y emociones», si de verdad se quiere no sólo lograr mejores resultados en las pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU, sino también, potenciar la formación personal. El asunto es que esto implica, abordar nuevos temas y maneras de hacer las cosas. ¿Están preparados los docentes para ello?, o mejor dicho ¿los docentes quieren ir más allá de instrucción y transitar hacia este nuevo marco relacional con sus estudiantes? Estas son grandes preguntas frente a las cuales el Coaching Educativo tiene algunas respuestas.

La invitación a los docentes es a «hacerse cargo», es decir, mirarse a sí mismos y ser conscientes de que al cambiar conductas lograrán nuevos resultados y un desempeño exitoso. Cambio que está en directa relación a ser capaz de hacer algo distinto. Sólo así se adentrará en un mundo lleno de posibilidades, donde no hay recetas o pautas, solo la conexión genuina con el otro, será lo que guiará el nuevo actuar profesional.

### **El poder de las palabras**

Una de las características esenciales del lenguaje es su capacidad generativa, ya que a través de las palabras se generan realidades y hace que las cosas ocurran. Genera futuro y se establecen relaciones, se construyen estrategias y se toman decisiones a partir del lenguaje. El lenguaje tiene un poder insospechado, «porque de acuerdo con lo que diga o no se diga se van a generar acciones y resultados concretos» (Muradep, 2010, p. 119). Ser consciente de esto debería ser una característica esencial de un profesional de la educación que desea ser mejor en lo que hace y a la vez, transformarse en un agente de cambio para otros. Un ejemplo de esto serían las siguientes frases: ¡Vamos adelante con tu proyecto!, ¡estoy contigo! o simplemente ¡te felicito por tu respuesta!

No sólo el lenguaje genera y afirma el mundo donde existimos, sino también, va creando la identidad personal y las posibilidades que de ella se van a desprender con el fin de generar la realidad individual y los futuros posibles de alcanzar. En este sentido el lenguaje va construyendo el modelo mental individual y «ejerce una importante influencia sobre la forma en que percibimos la realidad y respondemos a ella» (Muradep, 2010, p. 59). A través de las palabras vamos otorgando significado a las experiencias vividas. ¡Yo creo en ti! o ¡estoy orgulloso de todos ustedes!, son ejemplos del poder de la palabra en la construcción de los mundos personales que, en el caso de los estudiantes, marcaría la diferencia.

Otra bondad del lenguaje es que permite un accionar con otros que favorece el logro de los objetivos deseados. Realizamos la mayoría de las tareas conversando. Si todas las acciones que cotidianamente ejecutamos las hacemos conversando, será importante darse cuenta de que el éxito o fracaso de nuestro hacer depende de las habilidades conversacionales que cierran o abren posibilidades con otros. En este sentido el Coaching Educativo se caracteriza por tener una metodología conversacional que genera estados emocionales y mentales (creencias) óptimas para el mejor manejo del individuo y el logro de sus metas. El objetivo del docente con esta distinción será maximizar el potencial de sus estudiantes y esta maximización se hace a través de conversaciones poderosas y llenas de sentido para ellos.

Para el contexto educativo, el lenguaje tiene profundas implicancias y especialmente, en los mensajes que fundan las relaciones profesor-estudiantes. Respecto al lenguaje, el reconocido psicólogo Jerome Bruner plantea que a través de él se «impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No es sólo que el medio es el mensaje» (Bruner, 2007, p. 127), es decir, el lenguaje se constituye como un filtro poderoso de las experiencias personales que canalizan los pensamientos hacia unas determinadas direcciones, que podrían ser fortalecedoras y/o limitantes para el propio su-

jeto. Por ejemplo, cuando un docente se refiere a un estudiante como «tonto» o «que no será capaz» recurrentemente, provocará en la persona del otro (estudiante) un tipo de pensamiento muy limitado de sí mismo, gatillando a su vez, una emocionalidad (temerosa) y un actuar (inseguro) en su conducta y disposición al aprender. La real dificultad surge cuando esta conducta se transforma en un comportamiento habitual en los estudiantes. Este punto es clave si de verdad se desean alcanzar mejores resultados. Entonces, reflexionar respecto al lenguaje como generador de realidades y de posibilidades en las personas, tiene cada vez más sentido si de verdad se quiere avanzar en mejores resultados.

Tal como se indicó anteriormente vivimos en mundos interpretativos, por tanto, es fundamental aprender a indagar respecto a los supuestos sobre los cuales las personas han construido su vida. Al cuestionar los pensamientos obstaculizadores que los estudiantes tienen de sí mismos, el docente les ayudaría a romper viejos «amarres» y «quebrar» obsoletas interpretaciones que los atan a reproducir patrones conductuales improductivos. De este modo el profesor desplegará en sus estudiantes, según Flores (2009, p. 43), «realidades emocionales, físicas, espirituales y posibilidades de futuras acciones para crear nuevos mundos» personales, favoreciendo con ello la transformación de la sala de clases como un espacio de nuevas relaciones y de aprendizajes posibles de alcanzar.

## **Conclusión**

El desafío del sistema educativo en Chile se focaliza en formar personas que, si lo desean, puedan lograr también una formación universitaria y con ello, acceder a mejores condiciones de vida. Sin embargo, los resultados de la PSU, indican que poco más del 30 % de los estudiantes egresados de los liceos municipales o públicos se matricula efectivamente en las universidades chilenas. Resultados que se han mantenido sin grandes variacio-

nes en los últimos 20 años. Situación que demuestra la poca efectividad del sistema educativo para resolver esta problemática.

El deficiente «capital cultural familiar» de los estudiantes constituye para los especialistas la mejor explicación a lo que está ocurriendo. Explicación propia de un pensamiento lineal, que limita al propio sistema educativo a encontrar líneas de acción que entreguen soluciones más efectivas. Desde la mirada más sistémica, propia del Coaching Educativo, se hace necesario fortalecer en los estudiantes las creencias de autoeficacia personal y dotarlos además, de estrategias de manejo emocional, como opción viable para mejorar los magros resultados en la PSU.

Lo anterior, exige a las comunidades educativas a hacerse cargo del desafío formativo que releva al desarrollo socioemocional de los estudiantes al lugar de importancia que se merece y esto debe constituirse en el compromiso de todos quienes la componen. La escuela es en esencia el lugar donde se inicia la construcción de la vida democrática, por tanto, desarrollar el ámbito socioemocional de los estudiantes, es pensar en el futuro estratégico del país. Sin embargo, para que aquello ocurra se hace necesario transformar las prácticas afectivas en el aula y en paralelo, se requiere el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la persona del docente como figura clave.

El Coaching Educativo es la metodología que apoya al profesorado para fortalecer las creencias y el despliegue de las emociones adecuadas en los estudiantes. El Coaching fortalecerá el protagonismo formativo del profesor como líder de sus estudiantes, desde una nueva relación más vinculante y afectiva. En consecuencia, la posibilidad de alcanzar mejores aprendizajes en los niños y jóvenes del país está a la mano, solo se necesita abrirse a la posibilidad de potenciar otros elementos más allá de los contenidos.

## **Bibliografía utilizada**

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer, los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial Paidós S.A.

Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Estudio titulado: “La importancia de las creencias y emociones en el desarrollo personal y académico de los estudiantes”. Santiago de Chile. [www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)

Anwandter, P. (2008). *Introducción al Coaching Integral*. Santiago de Chile: Ril Editores.

Barrios vulnerables de Santiago concentran los puntajes más bajos de la PSU. (2019, 28 de Enero). *La Tercera*, p. 16.

Bou, J. (2009). *Coaching para Docentes*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Bruner, J. (2004). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Brunner, J.J y Elacqua, G. (2004). Factores que indican en una educación efectiva. *Evidencia Internacional. La educación: revista interamericana del desarrollo educativo*, 139 – 140 (I – II), 1 - 11.

Casassus, J. (2006). *La Educación del Ser Emocional*. Santiago de Chile: Ediciones Cuarto Propio.

Céspedes, A. (2008). *Educación de las Emociones, educar para la vida*. Santiago de Chile: Ediciones B Chile S.A.

Así enseña el mejor profesor del mundo. (2019, 6 de Julio). *Revista Sábado del diario El Mercurio*, pp. 4-8.

Flores, P. (2009). *El Líder Coach, el cambio en 540°*. Santiago de Chile: Editorial Forja.

García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97 – 109.

Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 238 – 252.

Kreuz, A., Casas, C., Aguilar, I. y Carbó, M. (2009). La Convivencia Escolar desde el enfoque Sistémico, el niño en la encrucijada entre Sociedad, Familia y Escuela. *Revista Información Psicológica*, N°95, 46-61.

La idea de sí que tiene un niño incidirá en sus notas a futuro. (2017, 01 de Octubre). *El Mercurio*, p. 10.

López, R. (2019). Más allá de la instrucción: ampliando el foco del quehacer docente desde la mirada del coaching educativo. *Revista Escritos del Sur*, 5, 11 – 34.

López, R. y Pinto, R. (2012). *Coaching Deportivo*. Santiago de Chile: Ediciones Jurídicas de Santiago.

Manterola, M. (2003). *Psicología Educativa, conexiones con la sala de clases*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Maturana, H. (2002). *Transformación en la Convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Muradep, Lidia (2010). *Coaching para la Transformación Personal*. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.

Morin, Edgar (2005). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Ossa, Carlos (2011). El Rol del Psicólogo Educacional: La Transición desde el Paradigma de la Simplicidad al Paradigma de la Complejidad. *Revista Pequéñ*, Volumen 1, N°1, 72-82.

Rosas, R. y Santa Cruz, C. (2013). *Dime en que Colegio estudiaste y te diré qué CI tienes*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Sólo el 30% de quienes se inscribieron para la PSU en el sector municipal, quedó seleccionado. (2019, 15 de Enero). *La Tercera*, p. 10.

Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículum de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141 – 153.

Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo, la desigualdad en la educación*. Santiago de Chile: Random House Mondadori.



# TESTIMONIOS DE VÍCTIMAS DEL STRONISMO EN CARAPEGUÁ, PARAGUAY

*Luciano Román Medina<sup>1</sup>*

Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción»

Unidad Pedagógica de Carapeguá

## RESUMEN

El presente artículo forma parte de una investigación realizada en 2011 en el marco de un concurso organizado por la Cooperativa Universitaria, por el año del Bicentenario de la independencia del Paraguay. Corresponde a una investigación cualitativa que aplica la técnica de la entrevista y el análisis documental. La investigación recoge las experiencias de cinco personas que fueron víctimas de persecuciones durante el gobierno de Stroessner (1954-1989). El estudio revela que en los casos estudiados, las persecuciones tuvieron cuatro causas principales: conformación de organización o comisión, estrategias políticas, intrigas producidas por delatores y participación en protestas contra el gobierno. Además, demuestra diversas aristas o formas en que se sucedieron las persecuciones sufridas por las víctimas: detenciones, exilio, confinamiento, torturas, apresamientos, discriminaciones. Según se evidencia en la investigación, lo más grave es que las víctimas no cometieron ningún delito o transgresión de la ley, sino que fueron perseguidas por «orden superior», una orden que emanaba del dictador o de alguien que estaba en el poder, y nada tenía que ver con ajustarse a las disposiciones legales. En síntesis, Stroessner utilizó mecanismos extralegales para llegar y mantenerse en el poder, sometió no solamente a los poderes del Estado, sino a la sociedad paraguaya, que vivía atemorizada y cuyas consecuencias hasta ahora perduran, evidenciándose en una sociedad pasiva, a la que le cuesta levantarse contra autoridades corruptas, con ciudadanos indolentes que retraídamente se manifiestan contra los vicios que socavan el sistema político ya en tiempos de democracia.

- 
1. Es Doctor en Planificación e Innovación Educativa, Máster en Educación: Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa, por la Universidad de Alcalá, España. También es Especialista en Docencia en Educación Superior y Licenciado en Ciencias de la Educación, por la Universidad Católica de Paraguay.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hasta ahora, Alfredo Stroessner, es considerado como una figura controvertida de la historia paraguaya, ante la cual es difícil permanecer indiferentes, tal es así que podemos clasificar a los paraguayos en dos grupos: un grupo que ensalza la figura del dictador, añora ese tiempo cuando supuestamente se podía vivir en paz y seguridad, reivindica las grandes obras realizadas durante su gobierno; y otro grupo de detractores, generalmente, intelectuales, políticos opositores que soñaban un país mejor y sufrieron en carne propia los rigores de la dictadura: persecuciones, marginación, confinamiento, destierro, torturas, entre otras adversidades.

Luciano Román Medina (Carapeguá, Paraguay, 1985) es un profesional del área de las ciencias de la educación. Imparte clases en la Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» Unidad Pedagógica de Carapeguá y se encarga de la Dirección de Posgrado e Investigación.

Incluso, paradójicamente a los objetivos de la educación paraguaya, que pretende formar personas libres y democráticas, según sondeos realizados por medios periodísticos, muchos jóvenes desearían vivir en dictadura que en democracia. Esta situación se da tal vez porque nuestra democracia es todavía muy débil, con muchas deficiencias, y aún permanecen la mayoría de los vicios practicados durante la dictadura. Si bien la Constitución Nacional establece un Estado democrático ideal, en la práctica predominan ejemplos

que no concuerdan con los ideales de democracia: falta de transparencia, inequidad, nepotismo, elecciones amañadas...

A pesar de que todavía hay gente que defiende la dictadura de Stroessner, la mayoría de las investigaciones, los estudios históricos coinciden en lo desastroso que fue para el Paraguay la dictadura stronista. Farina y Boccia (2011, p. 11) destacan que Stroessner tenía poderes omnímodos, era un autócrata que sometió a las instituciones republicanas. Las fuerzas armadas estaban bajo su dominio, así como el Partido Colorado, ambos considerados como sustentos de su gobierno. Hacía depuraciones tanto en la milicia como en el Partido Colorado para deshacerse de quienes para él eran opositores de su régimen o ambicionaban el poder. Algunos ejemplos son la barrida de los Cadetes de la Escuela Militar que en 1955 se reunían para tratar sobre el rumbo que había tomado el gobierno de Stroessner; el exilio de Epifanio Méndez Fleitas, un dirigente colorado con popularidad que podía ser un adversario político para el dictador.

La corrupción se sistematizó y se institucionalizó en el Paraguay. Sobre el punto, Farina y Boccia (2011, p. 36) escriben: «Con el tiempo, el IBR (Instituto de Bienestar Rural), bajo la conducción de Juan Manuel Frutos, olvidó su misión original de entregar tierras a los agricultores y dejó en manos de políticos y militares extensos territorios fértiles...». El informe de la Comisión de Verdad y Justicia (CVJ, 2008) señala entre las varias irregularidades cometidas en el reparto de tierras algunas Seccionales a las que se adjudicaron tierras estatales.

Por su parte, González (2011, p. 153) sostiene que el dictador se daba cuenta de las corrupciones y de los malos pasos en que andaban sus secuaces: ministros, comisarios, militares; pero los toleraba para sostener su gobierno, mantener la paz y no quedarse solo o con pocos colaboradores en el gobierno.

Se vivía en una ausencia de Estado de Derecho, es decir, mediante el estado de sitio se podían realizar detenciones por cualquier motivo: ser liberal, comunista, homosexual. Los policías te-

nían poderes ilimitados, actuaban con prepotencia, con violencia y era común que aplicaran los golpes o castigos físicos a las personas detenidas. La mayoría de las privaciones de libertad se llevaron a cabo sin orden judicial. Con el sometimiento del Poder Judicial al Dictador, se deduce que la justicia funcionaba al antojo de Stroessner. Al respecto, el informe de la CVJ (2008) sostiene que el Poder Judicial, por el sistema de designación propuesta por el Ejecutivo y con la misma duración del mandato de gobierno, en muchos casos fue el legitimador de todas las arbitrariedades cometidas.

Se infundió el Terrorismo de Estado. El gobierno se encargó de sembrar el pánico en la población, de tal manera que, por el miedo a los apresamientos, torturas, muertes..., mucha gente se callaba aun teniendo discordancia con el gobierno. Se dieron casos de detenciones arbitrarias, torturas físicas y psicológicas, violencia sexual contra mujeres. El gobierno se valió de la violencia para mantener un régimen injusto de opresión. El informe de la CVJ (2008) señala que las privaciones ilegales de libertad no se dieron en lugares clandestinos, sino en lugares públicos y oficiales conocidos por la sociedad paraguaya. Algunas formas de torturas físicas fueron los golpes sin empleo de instrumentos, golpes con instrumentos, colgamientos y posiciones extremas, asfixia por inmersión en agua, asfixia con bolsas de polietileno, paso de electricidad por el cuerpo o picanas eléctricas, quemaduras o cortes, violación sexual, trabajos forzados y otras formas de torturas. Sobre el tema, Farina y Boccia (2011, p. 56) escriben: «El general Patricio Colmán puso entonces en práctica el método de lanzar guerrilleros vivos desde un avión...».

La persecución a los partidos políticos fue una constante y se recurrió a la coloradización del Estado, o sea, para trabajar en cualquier entidad pública uno debía ser del Partido Colorado, y ni qué decir para formar parte de la milicia, inclusive para acceder a estudios superiores; en otras palabras la norma era afiliarse al partido Colorado para disfrutar de los derechos a la educación, al trabajo... Entre los partidos políticos perseguidos figuraron los partidos Comunista, Liberal, Febrerista y Demócrata Cristiano. Sin

embargo, en el caso de los comunistas adquiere un cariz especial, el ser comunista era un pecado en el régimen stronista y se utilizaba ese apelativo para justificar cualquier detención arbitraria.

El gobierno recurrió al monopolio estatal, centralizaba el poder y controlaba todo con su omnipresencia, a través de las seccionales coloradas y una red de delatores o informantes secretos conocido en el idioma guaraní como *pyrague*. No existía la educación informal ni se permitían las organizaciones comunitarias.

Se vivió un ambiente de falsa democracia. Según el informe de la Comisión Verdad y Justicia (2008) a partir de 1963 las elecciones se realizaron con estado de sitio (salvo el día de la elección) con graves restricciones a la libertad de reunión, de asociación y sin las garantías de libertades públicas ni amnistía para los exiliados. Se contaba con centenares de presos políticos sin proceso, sin padrón electoral transparente, con fraude generalizado, sin posibilidad de control real, y con una Junta Electoral Central organizadora y juzgadora de las elecciones manejadas totalmente por el partido de gobierno.

El culto a la personalidad del dictador era una constante. Se preparaban pancartas con alusiones como «Bienvenido, Señor Presidente» con el objetivo de agradarle, caerle bien, obtener favores o quizá por miedo. Se escribieron canciones en honor del Gral. Stroessner, calificada por muchos como una canción adulatoria a la persona del Presidente. Se creó en Alto Paraná un Puerto también con el nombre del dictador, que más tarde se convertiría en lo que hoy es Ciudad del Este. Farina y Boccia (2011, p. 51) escriben sobre el tema: «Los textos oficiales y los textos escolares, así como los historiadores que conformaron el círculo áulico del gobierno, se encargaron de construir ese Olimpo político, donde el semidiós único e inalcanzable era Alfredo Stroessner...».

La Comisión de Verdad y Justicia, en su informe sostiene que el gobierno de Stroessner tuvo claros signos de totalitarismo, siendo uno de ellos la proclamación de la «unidad granítica» entre el gobierno de Stroessner, las Fuerzas Armadas y el Partido Colo-

rado para el control total del Estado y de la sociedad, persiguiendo, eliminando, excluyendo cualquier foco o intento de proyecto de oposición. Sin embargo, es importante también mencionar que no todos los colorados estuvieron de acuerdo con el régimen. El Movimiento Popular Colorado (MOPOCO) fue una agrupación de disidentes que se ganaron el exilio por tal motivo. También la disolución de la Cámara de Representantes (Poder Legislativo) fue causada por el no sometimiento al régimen de parte de varios colorados.

Se recurría a la represión para apagar cualquier intento de manifestación. En este contexto, un contingente militar atacó la localidad de Fram, Itapúa, donde había muchos pobladores de origen ruso, pues todo lo ruso a Stroessner le «sonaba» a comunista. Una manifestación de médicos del Hospital de Clínicas que solicitaba un incremento salarial frente al Ministerio de Hacienda fue salvajemente reprimida por la policía. Una comunidad campesina de San Isidro de Jejuí (departamento de San Pedro) fue arrasada por una fuerza militar, con el pretexto de que ahí se estaba forjando un núcleo comunista. Una veintena de campesinos de la Colonia Acaray que abordaron un ómnibus y pensaban protestar ante el IBR, debido a que un jefe militar quería quedarse con las tierras que ocupaban, fueron acusados de guerrilleros, perseguidos por un contingente que tuvo como resultado diez labriegos ejecutados y otros sometidos a procesos judiciales. (Museo Virtual de la Memoria y Verdad sobre el Stronismo, MEVES, s. f.)

Se restringió la conciencia crítica, que fue una de las acciones más graves que hasta ahora tiene consecuencias negativas en la sociedad paraguaya. El régimen no admitía pensamiento diferente ni crítica, lo mejor era callarse aun estando en desacuerdo con el gobierno. Ciertas músicas estaban prohibidas difundirse, especialmente las que hablaban de una patria soñada, diferente, democrática. Algunas de las medidas implementadas por el Gobierno para restringir el pensamiento libre y crítico fueron la manipulación de la educación y el ataque a la prensa opositora. Respecto a la educación, el informe de la Comisión Verdad y Justicia destaca que los

supervisores se encargaron de realizar un riguroso control para que los docentes no pudieran ejercer la libertad académica. Los docentes que adoptaban una postura crítica al gobierno eran despedidos. También se llevaron a cabo varias medidas contra los medios de prensa que realizaban críticas al gobierno: se suspendió por un mes la aparición de los diarios Última Hora y la Tribuna. Se acalló la emisión de radio Ñandutí, radio Stentor, radio Mcal. López. Se clausuró el diario ABC Color que solo reaparecería después de la caída del régimen.

González (2011, p. 104) sostiene que Stroessner mandaba inspeccionar los periódicos o escritos extranjeros y secuestraba cuando el contenido no era favorable al Gobierno. Al respecto, el autor citado escribe en primera persona, asumiendo la figura del dictador: «... la prensa del Río de la Plata se ocupó del caso sin que nuestros lectores lo supiesen porque la Policía secuestró la totalidad de los ejemplares como solía hacerlo las veces que se publicaban hechos negativos».

Las personas disidentes al gobierno sufrieron el exilio. Según la Comisión de Verdad y Justicia (2008) el exilio afectó a grupos políticos, sindicales, religiosos, intelectuales, artistas y civiles en general. En este contexto, Augusto Roa Basto, escritor premio Cervantes, fue expulsado del país, siendo acusado de haber viajado a La Habana, Cuba, tierra del comunista Fidel Castro, enemigo político del dictador. Rubén Bareiro Saguier, escritor crítico de la dictadura, vivió exiliado casi treinta años en París. José Asunción Flores, compositor de música, creador de la Guarania y militante del Partido Comunista Paraguayo, ni siquiera después de muerto pudo volver al país. Sus restos fueron repatriados recién en 1991 después de la caída de Stroessner.

Entre los dirigentes políticos, por citar a algunos que conocieron el exilio, se encuentran el profesor doctor Luis Alfonso Resck, miembro y fundador del Partido Demócrata Cristiano; el doctor Domingo Laíno, del Partido Liberal. Sacerdotes que hacían oposición fueron expulsados del país, entre ellos figura el padre español Francisco de Paula Oliva, destacado por su lucha social.

Además del exilio, el régimen confinó a varias personas, enviándolas a un lugar lejano donde debía fijar residencia obligatoria, pero dentro del país. De esta manera se quitaba protagonismo y se restaba acción a los opositores.

El departamento de Paraguari, históricamente cuna de colorados, y lugar al que Stroessner tenía un afecto muy especial, tampoco escapó de las persecuciones durante su gobierno. Al respecto, González (2011, p. 53-54) escribe: «En Paraguari y Carapeguá me hice de muy buenos amigos. Uno de ellos, el caudillo colorado Atanasio González, me tuvo algunos días escondido en su casa de Carapeguá cuando regresé del exilio». También menciona a los Virgili que vinieron de Italia y a las hermanas Páez entre sus amistades.

Asimismo, el Museo Virtual de la Memoria y Verdad sobre el Stronismo, publica en su página web, que la represión llegó hasta el departamento de Paraguari, en la localidad de Simbrón Cue, del distrito de San Roque González de Santacruz. Los habitantes del lugar fueron sitiados por las tropas del Comando de Artillería, quienes cometieron abusos contra la población civil, en especial niños y mujeres, pues los varones fueron detenidos arbitrariamente sin mediar orden judicial alguna y remitidos algunos a la Delegación de Gobierno en Paraguari y otros al Departamento de Investigaciones en Asunción, en donde fueron torturados. El motivo de la represión fue que los campesinos formaban parte de las Ligas Agrarias Cristianas.

Por todo lo anterior, *Testimonios de las víctimas del stronismo en Carapeguá* es una recopilación de las experiencias de personas que sufrieron persecución por diversas razones en la época del dictador Alfredo Stroessner, y se focaliza en la zona de Carapeguá, un distrito del departamento de Paraguari. En la obra se desnudan los aspectos negros de la dictadura, que dejaron huellas de dolor en muchas familias paraguayas.

El trabajo de investigación pretende ser un aporte que permita comprender lo duro y perjudicial que puede ser un gobierno dictatorial para un país; y, por otra parte, mirar desde una perspectiva optimista los procesos democráticos, sobre todo en estos tiempos actuales, cuando en Paraguay se pretende reivindicar viejas prácticas dictatoriales, inaceptables en una sociedad que se plantea un sistema de convivencia democrática. Y principalmente, *anive haguâ oiko*, es decir, que no se repitan los errores del pasado y proyectemos un futuro mejor.

## 2. Metodología de la investigación

El presente trabajo es una investigación de carácter histórico que adopta un enfoque **cualitativo**, y el método del **estudio de casos** para profundizar en las experiencias vividas por personas que fueron perseguidas durante la dictadura de Alfredo Stroessner. En los resultados se presentan relatos cargados de sentimientos, de percepciones subjetivas, propias de los estudios cualitativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

La técnica utilizada fue la **entrevista a profundidad** mediante un cuestionario de preguntas abiertas, que giró en torno al origen de la persecución y las formas como se dieron estas persecuciones. Se entrevistó directamente a cinco personas que fueron víctimas directas de la dictadura.

Además, se recurrió al **análisis documental** de periódicos de la época, así como documentos oficiales (ver anexo) que refuerzan las versiones proporcionadas por los entrevistados.

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación que son agrupados en dos categorías: el origen de las persecuciones y las diversas aristas o formas que adoptaron estas persecuciones en los casos estudiados.

### 3. Resultados

#### 3.1 Origen de las persecuciones

En uno de los casos, específicamente de Blas Miranda, el origen que desencadenó la persecución fue el hecho de conformar o formar parte de una comisión de productores de caña de azúcar. Al respecto, el mismo sostiene:

Nosotros éramos productores de caña de azúcar que proveíamos de materia prima a la empresa azucarera María Auxiliadora, de Carapeguá. En aquella época tuvimos inconvenientes a causa del no pago de la empresa a los productores de caña de azúcar, pasaron meses y meses para que los cañeros pudieran cobrar por sus productos. Por esta razón formamos una asociación con el nombre de «Sociedad de productores cañeros». Esta comisión estaba dirigida por 10 personas y representaba a 780 asociados, productores de caña de azúcar. Debido a las persecuciones, la mayoría de los miembros de la comisión renunciaron, entonces la representación de la misma recayó todo en mi persona (entrevista a B. A. Miranda, 2011).

Por su parte, Andrés Zárate, dirigente colorado extinto que en algún tiempo fue amigo de Stroessner antes de llegar al poder, sufrió persecuciones a causa intrigas sobre supuestas sublevaciones, que dictador utilizó como una estrategia para sacar del camino a sus examigos y colaboradores. En este sentido, Carlos Zárate, uno de los hijos de Andrés Zárate, expresa en la entrevista:

Como había tantos golpes de Estado en aquella época en el Paraguay, algunos amigos militares, Osta, Sardi y otros propiciaron la vuelta de Stroessner y se encargaron de alzarlo al poder pensando que sería una buena opción. En aquella época le trajeron primeramente a Stroessner en la casa de don Zacarías Arza, en Asunción, y luego a Carapeguá en la casa del Atanasio J. González. Mi papá (Andrés Zárate), Osta, Sardi, don Atanasio y otras pocas personas sabían que Stroessner estaba en Carapeguá y solían ir a visitarle. En

1955, después de un año de estar en el poder, Stroessner ya empezó a perseguir a todos los amigos quienes colaboraron para que llegara a la Presidencia de la República, comenzando por los militares: Capitán Osta, Cnel. Candia, Sardi...; con la excusa de que estos se habían sublevado. Sin embargo, actualmente no existe ningún documento que prueba la existencia de la sublevación de los militares citados, Stroessner solo maquinó para perseguir a sus amigos, correligionarios y no correligionarios.

En esta misma línea, se desató la persecución a Gerardo Osta Mendoza (extinto), militar colorado, también examigo de Stroessner. Al respecto, su hijo Gerardo Osta Sarubi, sostiene:

Probablemente la persecución se inició por intrigas en torno a Stroessner, porque en aquella época eran acostumbrados los golpes de estado, las asonadas... Mucha gente le atribuye al capitán José María Argaña, que era el que le llenaba la cabeza a Stroessner de historias de conspiraciones en contra de su gobierno. A causa de estas intrigas la persecución alcanzó a sus amigos de causa, porque en aquella época Stroessner volvió del exilio gracias al Tte. 1º Geraldo Osta Mendoza y los subtenientes Eduardo Sardi y Eladio Gómez. Resulta que a Stroessner le gustaban mucho los cuentos, a varios solía reclamar -pero usted no me cuenta nada, por qué no me visita y me cuenta algo, algo tiene que pasar-. La forma de llegarle y ponerse bien con él era llevándole cuentos, historias de conspiraciones y de opositores.

Un dato importante que se desprende de las expresiones de los entrevistados es el importante papel que jugó el distrito de Carapeguá en aquel tiempo, ya que se constituyó en el lugar de alojamiento de Stroessner, desde donde se planificó el golpe de estado y consecuentemente la toma del poder, tal como se detalla en el siguiente relato:

A Stroessner, del exilio lo trajeron a Asunción y luego a Carapeguá a la casa de don Atanasio J. González, después

cuando la gente ya empezó a murmurar lo llevaron a la estancia Tacuary, la que actualmente es la estancia Cabaña Zuni. Dicen que allí vestía bombacha de peón de estancia, usaba sombrero ala ancha y hacía de playero, o sea, barría *óga oká-ra* (alrededores de la casa) y nadie sabía quién era. De vez en cuando bajaba a pescar en el arroyo Tacuary, porque le gustaba mucho la pesca. En ese tiempo según se dice, los militares *ojegustapa Carapeguápe* (se hicieron de novias en Carapeguá), y después de terminar la visita que generalmente duraba hasta las ocho, ocho y media de la noche, porque ni siquiera había luz eléctrica, los supuestos novios se retiraban e iban a planear el golpe con Stroessner, entre ellos estaba también mi papá (entrevista a G. Osta, 2011).

Esto concuerda perfectamente con lo sostenido por González (2011, p. 53-54) quien menciona que Stroessner tenía en Carapeguá varios amigos que le ayudaron en momentos difíciles: «En Paraguairí y Carapeguá me hice de muy buenos amigos. Uno de ellos, el caudillo colorado Atanasio González, me tuvo algunos días escondido en su casa de Carapeguá cuando regresé del exilio».

Otro de los perseguidos fue Samuel Tillería, también por causa de intriga, que tuvo sus peculiaridades. El mismo refiere lo siguiente:

La persecución comenzó por las intrigas de un seccionalero<sup>2</sup>. Yo trabajaba como supervisor en el Crédito Agrícola de Habilidadación y también enseñaba en la escuela Comercio 1 General Díaz de Carapeguá, que era de carácter privado, actualmente es el Colegio Mcal. José Félix Estigarribia. Al parecer un seccionalero ambicionó mi cargo en el Crédito Agrícola de Habilidadación (CAH) y comenzó a decir de mí

---

2 Seccionalero hace referencia a una persona que preside la Seccional del Partido Colorado, que funciona en cada ciudad o distrito del Paraguay. Es el local o la institución del Partido Colorado en cada ciudad, lugar donde se reúnen los colorados sobre todo en tiempos electorales para tratar temas partidarios o realizar campañas políticas.

que yo era comunista, por eso empezó la persecución. Sin embargo, en aquella época el CAH estaba manejado por norteamericanos y teníamos prohibido participar en política partidaria e integrar algún comité partidario. Yo no estaba afiliado a ningún partido, pero me gustaba el partido Febrerista, era también un joven idealista. Porque me pusieron el apelativo de comunista no podía ser ascendido de cargo en el CAH, lo cual significaba menos retribución por mi trabajo (entrevista a S. Tillería, 2011).

Esto demuestra que el apelativo de **comunista**, generalmente era utilizado como una excusa para justificar la persecución, las detenciones, la usurpación de terrenos o cualquier acción arbitraria. Al respecto, los historiadores explican este hecho en el contexto de la guerra fría, donde el objetivo de Stroessner era agradar a su aliado, es decir, a Estados Unidos, o mejor, cumplir sus instrucciones.

Por último, en el caso de Edilberto Jara Rojas, la persecución se inició a causa de las protestas estudiantiles organizadas debido a la suba del pasaje, que afectó de forma masiva a los estudiantes. Al respecto, Jara Rojas menciona:

Durante las huelgas estudiantiles en protesta por el alza de los pasajes que se llevó a cabo apenas iniciado el año lectivo, las fuerzas represivas actuaron con suma violencia y practicaron una detención masiva, entre las que me tocó ser arreado al Departamento Central de Policía. Éramos liberados a corto plazo, pero nos volvían a detener, hasta que llegaron a ejercer represiones de suma violencia, con el Gral. Ramón Duarte Vera, a la sazón Jefe de Policía, y el Comisario Gral. Erasmo Candia, Jefe de la Policía Política al frente de las operaciones represivas, bajo la conducción ideológica del Dr. Edgar L. Insfrán, Ministro del Interior del Régimen. Dada la gravedad de la situación y por el abuso de las fuerzas represivas, intervino el Parlamento Nacional, entonces unicameral y unipartidaria (exclusivamente colorada). En respuesta, Alfredo Stroessner decidió no solamente ignorar la preocupación de los legisladores, sino que olímpicamente

optó por disolver el Poder Legislativo, apresar, confinar y exiliar a la mayoría de sus miembros. Volví a ser detenido en junio de 1959, en el marco de una redada para descabezar el Movimiento Estudiantil. Algunos de los detenidos fueron confinados al Chaco, a Fortines militares. Entre los años 1959 - 62 fui detenido varias veces. Eran por pocos tiempos y generalmente se limitaban a duras amenazas.

### 3.2 Diversas aristas de la persecución

#### • Detenciones

Según Blas Miranda, su detención se llevó a cabo de manera violenta, incluyendo tratos crueles a las víctimas. Sin embargo, algo peculiar que surgió en contraposición a los *pyragüe* (delatores), fue la existencia de colorados que actuaron en defensa de los perseguidos. Un dato llamativo mencionado por el entrevistado es la «orden superior», que nadie podía atajar, porque venía de arriba, probablemente de algún ministro o el dictador mismo (Stroessner).

En 1964 vinieron para detenerme de la Delegación de Gobierno de Paraguarí, llegaron a consultar con el presidente de la Seccional de Carapeguá, en aquel entonces Ramón Cabello Molinas, este rechazó la propuesta y les contestó: «si es que van a llevar a Miranda yo doy la cara y respondo por él, yo me presento en vez de él»; fue así que me libré de la primera detención. No pasó mucho tiempo y llegó otra orden del Regimiento de Paraguarí, un grupo de militares vinieron con el objetivo de detenerme, y como en la ocasión anterior, nuevamente el presidente de la Seccional de Carapeguá volvió a rechazar la orden procedente de Paraguarí. La azucarera María Auxiliadora seguía atrasándose en los pagos a los productores, por eso volvimos a realizar un paro general de forma indefinida; esto motivó a que viniera una orden de la Comisaría Octava en aquella época (actualmente Comisaría Primera), donde se les llevaba a los perseguidos.

Esta vez era una orden superior emanada de Asunción, el presidente de la Seccional de Carapeguá ya no pudo impedir mi detención. El 25 de junio de 1964, con la orden del comisario Cañete vinieron a asaltar mi casa un grupo de policías con armas pesadas, echaron la puerta, revisaron totalmente la casa, caja por caja. Llegaron a vaciar completamente una biblioteca que contenía libros de historias del Paraguay de muy importante valor cultural, que me regaló el abuelo de mi esposa. Llevaron todos los libros que hasta hoy no he recuperado y no sé dónde habrá parado. Rompieron colchones, llevaron joyas de mi esposa; a mí me maniataron y mientras tanto, seguían hurgando en busca de cualquier cosa. Recuerdo que también encontraron unos folletos del Movimiento Popular Colorado (MOPOCO) que funcionaba en Argentina, llevaron y rompieron todo; yo en aquel entonces era opositor al régimen stronista y participaba casi en cualquier organización que se formaba en contra de Stroessner. Me maniataron, me tiraron como chanco en una camioneta roja y me llevaron primero a la alcaldía de Carapeguá (ahora comisaría), estuve ahí hasta el oscurecer, mientras buscaban a otros integrantes de la asociación. Después nos trasladaron a Paraguari, luego pasamos a la Comisaría 8va, éramos cuatro las personas detenidas (entrevista a B. Miranda, 2011).

En la misma línea, sobre la detención de Andrés Zárate, su hijo Carlos Zárate refiere:

Las detenciones se realizaron por **orden superior**, sin ningún fundamento legal. Mi papá (Andrés Zárate) fue el primer civil apresado en la Artillería de Paraguari el 16 de diciembre de 1955, él era vicepresidente de la Seccional Colorada de Carapeguá, pero ante la ausencia de Osta, que era el presidente, mi papá se desempeñaba permanentemente como presidente. El segundo civil apresado fue el Sr. Rodolfo Udrizar, presidente de la Seccional de Paraguari, eso fue en 1955. En aquella época el Dr. Numa Mallorquín se

desempeñaba como delegado de Gobierno y renunció porque no quería perseguir a sus correligionarios colorados, su hermano Mario Mallorquín que era embajador, también renunció a consecuencia de eso. Mi papá y sus hermanos Clotilde, Apolinor, Gerónimo, Leandro y Tranquilino fueron perseguidos y detenidos varias veces por **orden superior**. En aquella época ningún abogado se atrevía a defenderte, nadie quería dar la cara por un amigo, inclusive cuando estabas preso nadie iba a visitarte por temor a que sea identificado con el preso; y terminara siendo perseguido también. Recuerdo que una vez mi mamá se fue junto al Dr. Luis María Argaña, presidente de la Corte Suprema de Justicia, pero no había caso, nadie podía defenderle a mi papá. Ellos cuando detenían a las personas las fichaban: sacaban fotos, tomaban huellas dactilares, describían su aspecto físico, registraban a qué partido pertenecía, qué profesión o trabajo realizaba... (ver anexo); de manera a echarles ojo y no podías escaparte luego del sistema de persecución. Tenían una organización muy fuerte, quizás fueron adiestrados por los yanquis o los alemanes (entrevista realizada en 2011).

Se prohibió la participación en actos públicos a la persona perseguida y las detenciones fueron reiterativas y aparatosas. En los interrogatorios y torturas no solo participaron policías o militares de bajo rango, sino comisarios, subcomisarios. Al respecto, Edilberto Jara Rojas, narra de la siguiente manera los procesos de su detención:

A finales del año 1962 fui detenido en mi domicilio y llevado al Departamento de Investigaciones. Allí fui sometido a bárbaras torturas por el temible Subcomisario Raimondi, los oficiales Colmán y Ruiz Paredes. Fui dejado en libertad por brevísimo tiempo. En febrero fui nuevamente conducido al Dpto. de Investigaciones para ser interrogado por el Ofic. Ruiz Paredes (entrevista a E. Jara, 2011)

## • Torturas

La tortura afectó a varios presos, aunque no a todos. Esa era la forma de sacar información a las víctimas, que en muchos casos eran obligadas a declarar en contra de su voluntad para liberarse del suplicio. La influencia de amigos en aquella época ya formó parte del funcionamiento de las instituciones estatales. En este sentido, Blas Miranda relata:

La primera tortura que recibí fue con chorro de agua, me tiraron en la pileta y me tuvieron ahí hasta desvanecerme. Recobré el sentido recién al día siguiente, un viernes 26 de junio de 1964 a las dos de la tarde por ahí. Nos tuvieron en una pequeña celda donde hacíamos todas nuestras necesidades. Ellos querían que diga que yo era comunista, me decían en guaraní: *eréntena la comunistaha, ani ojuhugarei nderehe, ani ndevýroti* (no seas tonto, decí nomás que eres comunista para que no te jueguen de balde). Recuerdo a un tal Martínez que era también de Carapeguá, a él le jugaron mucho, y a un señor de apellido Orihuela. Una mujer que se llamaba Teresita, y su esposo Cnel. Patiño, quien compartió conmigo la celda también fueron torturados cruelmente. Solo un día estuve preso y gracias a la orden de un amigo carapegüño, el Gral. Cabello que en aquel tiempo era Ministro de Defensa Nacional pude recuperar la libertad. Él fue personalmente al lugar de mi detención, le golpeó la mesa al comisario y exigió mi libertad inmediata. El comisario Cañete le respondió -pero este está por orden superior- ahí Cabello le replicó -no me interesa...- Gracias a eso me soltaron, de no ser así iba a permanecer mucho tiempo más ahí.

Por su parte, Edilberto Jara Rojas narra la tortura sufrida en estos términos:

En marzo de 1963 fui arrestado en la vía pública, en las intercepciones de la Avenida Choferes del Chaco y la calle Pacheco, por una Brigada comandada por el Comisario Inspector Raúl Riveros Taponier. Me condujeron a la guar-

dia de la Jefatura de la Policía de la Capital; al amanecer me trasladaron al Dpto. de Investigaciones, donde fui sometido a las más crueles torturas directamente por el Comisario Riveiros Taponier, que tenía como ayudante al oficial 1° Sanabria, para llenar la pileta, maniatar y atar los pies del prisionero a ser sometido al suplicio. Los tipos de torturas que practica- ron conmigo fueron la inmersión a la pileta, los golpes en la planta de los pies y la picana eléctrica.

En el caso de Andrés Zárate no se puede afirmar con seguridad que sufrió torturas, no obstante, no se descarta la posibilidad de que haya sido torturado, considerando los relatos de los que fueron sus amigos y conocidos. Al respecto, Carlos Zárate menciona:

Mi papá no llegó a contar dentro de la familia que haya sufrido torturas, pero sus conocidos contaron que fue tortura- do. A él también lo llevaron a Investigaciones, en Asunción, y ahí nadie iba en balde. Él murió a los 49 años a consecuen- cia de un tumor cerebral en el año 1972 (entrevista realizada en 2011).

Sobre el tema, es importante mencionar un escrito de Miguel Ángel Pangracio Ciancio (2005, p. 179) que confirma las suposi- ciones de Carlos Zárate: «Los hermanos Zárate fueron brutalmente apaleados en la Artillería por ser amigos y compueblanos de los Osta».

Sin embargo, es importante no reducir el término tortura, solo a castigos físicos, en este sentido, los entrevistados mencio- nan tortura psicológica a la que fueron sometidos. Sobre el punto, Samuel Tillería refiere:

Estuve nueve días preso, pero gracias a Dios a mí no me torturaron físicamente, pero psicológicamente sí. Recuer- do una vez cuando un policía me pidió para que le pasara una escoba que estaba cerca de mí, yo pensé que me iba a golpear con ella pero empezó a darles a los otros presos, y por suerte yo me libré. Probablemente ellos sabían también que yo no era comunista o lo que los *pyrague* decían de mí, por eso qui-

zás no recibí torturas. El daño más grande que me hicieron fue el calificativo de comunista que recibí, siendo de familia muy católica y la discriminación que sufría a consecuencia. Incluso mi papá se desempeñaba como catequizante en las capillas de Carapeguá (entrevista realizada en 2011).

Así también, Geraldo Osta menciona que probablemente su padre no fue torturado físicamente, pero sí de manera psicológica:

Creo que no fue torturado, él jamás mencionó torturas físicas, pero torturas psicológicas y persecuciones sí. Él después de dejar la milicia estudió Ingeniería civil y cada vez que iba a dar examen lo llevaban preso, por eso nunca podía pasar de curso, ese fue uno de los motivos para que abandonara el Paraguay. Mi padre en aquel entonces era el más ferviente anticomunista en la Facultad. Incluso cuando éramos jóvenes a nosotros nos gustaba el Che Guevara y compañía, y él discutía con nosotros. Paradójicamente estaba perseguido por ser supuestamente comunista (G. Osta, entrevista realizada en 2011).

Estas torturas sufridas dejaron traumas en las víctimas, según relata Blas Miranda:

El día que me llevaron detenido yo tenía fiebre, y así me torturaron en la pileta; ahora como consecuencia tengo asma y enfermedades cardíacas, tomo diariamente varias clases de medicamentos. Tampoco puedo ver en los noticieros represiones policiales por los traumas psicológicos que padezco (B. Miranda entrevista realizada en 2011).

### • Exilios y confinamientos

Según relata Geraldo Osta Sarubi, el confinamiento y exilio de su padre formó parte de la persecución que fue utilizada por Stroessner para sacar del camino a adversarios políticos, militares y a personas que quizás constituían un peligro para el régimen.

Después de salir de la milicia ni siquiera podía llegar hasta Carapeguá, venía hasta San Lorenzo y ahí los policías ya lo atajaban, porque en Paraguarí estaba la Artillería pues, que era su Unidad. Temían que viniese y entrase a la Artillería donde estaban sus amigos y podrían hacer algo. Mi padre (Geraldo Osta Mendoza) estuvo 8 años preso, confinado en Bahía Negra, Peña Hermosa y Caazapá, de aquí se escapó; un cura de nombre Wilfrido Rivas le puso en un camión que transportaba banana al Mercado 4. Llegó a Asunción y se asiló en la embajada de Brasil, después partió para ese país; pero como en el Brasil también había un gobierno dictatorial y no era seguro para él, pasó al Uruguay. En el Uruguay prosiguió sus estudios de Ingeniería Civil. Llegó a ejercer la profesión en ese país siendo director de obra en la construcción del puente que une Gualaguachú con Fray Bentos de Uruguay. Él no vino nunca más al Paraguay ni después de la caída de la dictadura (entrevista realizada en 2011).

Al respecto, Miguel Ángel Pangraccio Ciancio (2005, p. 179) escribe: «El Cap. Osta, destacado por su coraje, su hermano Mesde y su padre sufrieron la arbitrariedad al ser detenidos y confinados, sin derecho a ejercer su defensa».

Así también, Edilberto Jara Rojas relata su experiencia en estos términos:

Tras mi última detención en enero de 1972, fui ayudado por el Gral. de División Leodegar Cabello para escaparme hacia la Argentina, donde me acogí al asilo político. Pero la mano de la tiranía era larga, de tal manera que en el marco del denominado Operativo Cóndor fui detenido en Buenos Aires, juntamente con 12 compatriotas más. Todos fuimos torturados e inclusive algunos fueron entregados a la policía de Alfredo Stroessner. Un segundo exilio me fue concedido por la Confederación Helvética (Suiza) a pedido del Alto Comisionado de las Naciones Unidas (entrevista realizada en 2011).

## • Impactos en los familiares de los perseguidos

Los militares y policías cometieron abuso de poder y no respetaron las propiedades privadas. Según Blas Miranda, a su hijo le alcanzó la persecución de la peor manera:

A mí me persiguieron desde 1956 hasta 1964, inclusive perdí un hijo por culpa de la dictadura. Mi hijo se llamaba Juan Antonio, le llevaron a la comisaría de Carapeguá donde le preguntaron qué era lo que pasaba en mi casa, él saltó por uno de los policías y le dieron un golpe con una pistola en la espalda, que le causó una lesión en la columna, él no llegó a caminar más y después de 10 años de ese incidente falleció (entrevista realizada en 2011).

Por su parte, Carlos Zárate relata la forma como vivieron la persecución cuando eran aún niños:

Al principio, cuando todavía era chico no sentía miedo, pero a medida que iba creciendo y éramos más conscientes ya vivíamos atemorizados. Ellos venían un día antes (policías y militares) a cercar la casa, y hacían parecer que sus procedimientos eran legales. Entraban a la casa y decían que buscaban armamentos, rompían colchones y llevaban lo que querían. A veces venían de la Artillería, otras veces de la Delegación de Paraguarí y también de Investigaciones (entrevista realizada en 2011).

En la misma línea, Gerardo Osta Sarubi, siendo hijo de uno de los militares perseguidos sufrió en carne propia la persecución:

Cuando era niño permanentemente nuestra casa era visitada por policía, generalmente al amanecer. Solían llevarle a mi abuelo (Salomón Osta) dos o tres días y después lo soltaban otra vez. Era un hostigamiento permanente. Cuando Stroessner iba a venir a Carapeguá, nuestra casa estaba cercada por policías cuatro días antes, hasta que el dictador se fuera (entrevista realizada en 2011).

### • Boicot

La persecución llegó hasta el punto de entorpecer los negocios y las actividades de las víctimas. Fue el caso sufrido por Blas Miranda, quien señala lo siguiente, al respecto:

Después de obtener la libertad, la azucarera María Auxiliadora no me compró más la caña de azúcar, yo era el mayor productor en aquella época, llegué a entregar hasta 800 toneladas anualmente. Entonces alquilé un local de la señora Eduvigis Amarilla de Benítez para producir miel de caña de azúcar. Hasta un tiempo esta señora me alquiló el local, luego no me cobró más. Yo seguía usufructuando las instalaciones de la señora Eduvigis, pero curiosamente una tarde, a las 13 horas aproximadamente le prendieron fuego, y no quedó nada de la pequeña fábrica, no supimos quiénes fueron, presumimos que pudo haber provenido de gente cercana al Gobierno o de la azucarera María Auxiliadora (entrevista realizada en 2011).

### • Apresamientos

En las expresiones de uno de los entrevistados se comprueba que los tratos brindados a los presos fueron crueles e inhumanos:

Cuando me detuvieron en Encarnación un día 23 de diciembre de 1973, yo estaba viniendo del Uruguay donde había ido a vivir con mi papá; la primera noche dormí sentado y recostado en la pared con los presos comunes, prácticamente dos días comí galleta nomás, porque la comida de la prisión era incomible; por primera vez vi loco *hykue hûa* (zumo negro); cinco centímetros de costra tenían el tacho donde cocinaban el loco, pero después por el hambre que tenía ya comí como tallarín. A la mañana te daban cocido negro con dos galletas. Cuando te ibas al baño se iba contigo un soldado con su fusil, ahí te vigilaba y te decía *-pyaépy mba'êiko la rejapoiteía* (rápido qué es lo que hacés tanto)-;

ni en el baño podías estar tranquilo. Para bañarse teníamos que ir al patio donde había dos duchas feas en mal estado, y ahí nos bañábamos todos juntos, desnudos con una promiscuidad total. Solo a veces te sacaban para asearte, cada 3 o 4 días y rápido tenías que bañarte, lavar la ropa, llevar y poner en la celda para que se seque *vai vai* (apenas), lo más necesario (entrevista a G. Osta Sarubi, 2011).

### • Discriminación y aislamiento social

Otras de las aristas de las persecuciones son la discriminación y aislamiento social que sufrían las víctimas. Al respecto, uno de los entrevistados señala:

Las persecuciones consistían en que en cualquier lugar donde me encontrare o me cruzare con la policía política, era demorado aparatosamente, de tal manera que las personas que se encontraban conmigo también se amedrentaran y evitasen mi compañía. Esto era una especie de muerte por aislamiento social y hasta familiar. Ni siquiera nuestros parientes querían tratar con nosotros, si por ahí la policía preguntaba a los compañeros u amigos por nosotros, ellos decían que no nos conocían (entrevista a E. Jara, 2011).

Asimismo, Carlos Zárate menciona acerca de la discriminación y aislamiento social que sufrieron las personas perseguidas por la dictadura: «Eras como un leproso en la sociedad, la gente se escondía y no quería tratar contigo por temor» (entrevista realizada en 2011).

## 4. Consideraciones finales

Para entender el origen de la persecución en los casos estudiados en Carapeguá, es importante partir de esta premisa: Stroessner asumió el poder en un ambiente de inestabilidad política cuando los golpes de Estado eran frecuentes y a través de medios no legales, es decir, mediante un golpe contra el gobierno de Federico

Chaves y unas elecciones amañadas, preparadas para que solamente él pudiera ocupar el poder.

Esta forma y momento de llegar al poder, explica en alguna medida todas las acciones maquiavélicas que el dictador llevó a cabo para mantenerse en el gobierno. En este contexto, las persecuciones que afectaron a los carapeguieños, fueron causadas por cuestiones de carácter político, protestas, formación de organizaciones e intrigas.

Para sacar del camino a Geraldo Osta Mendoza, un militar de la Artillería, de quien posiblemente Stroessner desconfiaba y tenía cierto miedo, maquinó una supuesta sublevación en la cual lo implica. Los Zárate, dirigentes colorados que fueron amigos del dictador antes de asumir al poder, fueron perseguidos porque el régimen los consideró como disidentes del gobierno.

Al dictador no le importó partidos políticos, sexo, edad, amigos...; y ante la menor suspicacia fue implacable contra quienes consideraba opositores a su gobierno o apenas trataban de ser críticos, revelarse ante la pobreza, ante las injusticias. La formación de organización cuyo fin era solo defender los derechos de los trabajadores fue duramente reprimida en Carapeguá. También se constatan que las persecuciones se iniciaron por intrigas de los *pyrague* (delatores), que para agradarle al gobierno u obtener favores muchas veces inventaron mentiras.

Estas persecuciones incluyeron abusos de poder de parte de los policías y militares que llevaron a cabo los procedimientos de detención, tratos crueles a los presos, torturas físicas y psicológicas; y algo muy grave que mencionaron las víctimas es el aislamiento social, es decir, nadie quería tratar con los perseguidos, hasta los parientes, por temor a ser alcanzados por el sistema de persecución.

Por último, se puede sostener de forma categórica que el Gobierno de Stroessner constituye una de las páginas negras y atroces de la historia paraguaya: sistematizó la corrupción en las entidades estatales, que fue permeando en toda la sociedad; enlutó a varias

familias y hasta hoy persisten varias secuelas negativas emanadas de esos 35 años de dictadura, que prácticamente anuló la conciencia crítica y moldeó una clase de sociedad sumisa con poca reacción ante los problemas sociales.

## 5. Bibliografía

Comisión de Verdad y Justicia (2008). *Las Responsabilidades en las Violaciones de Derechos Humanos* (Tomo VI. Primera Edición). Asunción, Paraguay: Print Servis.

Comisión de Verdad y Justicia (2008). *Las Violaciones de Derechos de Algunos Grupos en Situación de Vulnerabilidad y Riesgo* (Tomo III. Primera Edición). Asunción, Paraguay: Print Servis.

Comisión de Verdad y Justicia (2008). *Síntesis y Caracterización del Régimen* (Tomo I. Primera Edición). Asunción-Paraguay: Print Servis.

Comisión de Verdad y Justicia (2008). *Tierras Mal Habidas* (Tomo IV. Primera Edición). Asunción-Paraguay: Print Servis.

Farina, B. N. y Boccia, A. (2011). *El Paraguay bajo el Stronismo 1954-1989*. Asunción, Paraguay: El Lector.

González, A. (2011). *Yo, Alfredo Stroessner*. Asunción, Paraguay: El Lector

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010) *Metodología de la Investigación* (5ª edición). México: McGrawHill.

Ministerio de Educación y Cultura (s.f.). *Comisión de Verdad y Justicia. El Autoritarismo en la Historia Reciente del Paraguay*. Asunción, Paraguay: MEC.

Museo Virtual de la Memoria y Verdad Sobre el Stronismo, MEVES [página web] (s.f.). Recuperado de <http://www.meves.org.py/>

Pangraccio, M. A. (2005). *Dictámenes y Fallos Judiciales de Trascendencia Histórica en el Paraguay*. Asunción, Paraguay: Intercontinental.

**Anexo:** Imagen escaneada de la ficha realizada a Tranquilino Zárate en la Dirección Nacional de Asuntos Técnicos

00015F 0640

FICHA 1195

Fecha 8 de Setiembre de 1.967

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido **FRANQUILINO ZARATE BLAZQUEZ.** Apodo  
 Pseudónimo Lugar y fecha de nac. **Carapeguá: 6 de Julio de 1.925.**  
 Edad **42 años** Est. Civil **soltero** Profesión **Zapatero** Domicilio **Carapeguá(Ciudad)**  
 Ideología Política **Partido Colorado**  
 Nacionalidad **Paraguaya** Entró al país

DATOS DE IDENTIFICACION

Ed. de Identidad N° Pto.  
 Raza **Blanca** Talla **1m.80 cm.** Cuerpo **Mediano** Cutis **moreno** Cabello **est.-caneado**  
 Barba **aficada** Bigote **aficado** Frente **vertical** Cefas **arqueada** Ojos **caj. marrones**  
 Oídos **hundido** Nariz **Dos, recta** Base **lev.** Boca **med.** Labios **med.** Mentón **saliente**  
 Oros **med.** Labios **separado** SEÑAS PARTICULARES **una cicatriz en la frente hacia la derecha**



MANO DERECHA					MANO IZQUIERDA				
INDICE	MEDIO	ANULAR	MEÑQUE	MEÑQUE	INDICE	MEDIO	ANULAR	MEÑQUE	MEÑQUE

00015F 0641

ANTECEDENTES

El 6 de Setiembre de 1.967, fue remitido de la Delegación de Gobierno de Paraguari, para averiguaciones de sus antecedentes políticos, no habiéndoselo comprobado ninguna culpabilidad en esta Dirección. El 15 del mismo mes y año fue puesto en libertad, Orden Superior.

Funcionario actuante

Imprenta Nacional



Impreso en  
EDITORIA LITOCOLOR SRL  
Cap. Figari 1115, Asunción  
Telefax: (595 21) 213 691 - 203 741  
[grafica@editorialitocolor.com](mailto:grafica@editorialitocolor.com)  
Impreso en Paraguay