

# Formación Ética y Ciudadana

# 4<sup>o</sup>

Formación General del Ciclo Orientado

## Cien días, un genocidio

Serie PROFUNDIZACIÓN · NES



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

**JEFE DE GOBIERNO**

Horacio Rodríguez Larreta

**MINISTRA DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN**

María Soledad Acuña

**SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

Diego Javier Meiriño

**DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO**

María Constanza Ortiz

**GERENTE OPERATIVO DE CURRÍCULUM**

Javier Simón

**SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y EQUIDAD EDUCATIVA**

Andrea Fernanda Bruzos Bouchet

**SUBSECRETARIO DE CARRERA DOCENTE Y FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL**

Jorge Javier Tarulla

**SUBSECRETARIO DE GESTIÓN ECONÓMICO FINANCIERA Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS**

Sebastián Tomaghelli

## Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (SSPLINED)

### Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLEDU)

#### Gerencia Operativa de Currículum (GOC)

Javier Simón

**Equipo de generalistas de Nivel Secundario:** Bettina Bregman (coordinación), Cecilia Bernardi, Ana Campelo, Cecilia García, Julieta Jakubowicz, Marta Libedinsky, Carolina Lifschitz, Julieta Santos

**Especialista:** Cristina Gómez Giusto

**Agradecimiento:** Eugenia Carbone

---

### Equipo Editorial de Materiales Digitales (DGPLEDU)

**Coordinación general de materiales digitales:** Mariana Rodríguez

**Coordinación editorial:** Silvia Saucedo

**Colaboración y gestión editorial:** Manuela Luzzani Ovide

**Edición y corrección:** María Laura Cianciolo

**Corrección de estilo:** Vanina Barbeito

**Diseño gráfico y desarrollo digital:** Ignacio Cismondi

**Producción audiovisual:** Joaquín Simón

---

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires  
Formación Ética y Ciudadana : cien días, un genocidio, 4 año. - 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2019.  
Libro digital, PDF - (Profundización NES)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-673-446-2

1. Educación Secundaria. 2. Formación Ética y Ciudadana. 3. Derechos Humanos.  
I. Título.  
CDD 323.60712

ISBN 978-987-673-446-2

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente.  
Se prohíbe la reproducción de este material para reventa u otros fines comerciales.

Las denominaciones empleadas en este material y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, de parte del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, juicio alguno sobre la condición jurídica o nivel de desarrollo de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en Internet: 15 de abril de 2019.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación e Innovación / Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa.  
Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum, 2019.  
Holmberg 2548/96 2.º piso - C1430DOV - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

© Copyright © 2019 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados.  
Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.

## Presentación

La serie Profundización de la NES presenta distintas propuestas de enseñanza que ponen en juego los contenidos (conceptos, habilidades, capacidades, prácticas, valores y actitudes) definidos en el *Diseño Curricular* de la Formación General y la Formación Específica del Ciclo Orientado del Bachillerato de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la Resolución N.º 321/MEGC/2015. Estos materiales despliegan, además, nuevas formas de organizar los espacios, los tiempos y las modalidades de enseñanza.

Las propuestas de esta serie se corresponden, por otra parte, con las características y las modalidades de trabajo pedagógico señaladas en el documento *Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria*, aprobado por la Resolución CFE N.º 93/09, que establece el propósito de fortalecer la organización y la propuesta educativa de las escuelas de nivel secundario de todo el país. A esta norma, actualmente vigente y retomada a nivel federal por la “Secundaria 2030”, se agrega el documento *MOA - Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina*, aprobado por la Resolución CFE N.º 330/17, que plantea la necesidad de instalar distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo docente y del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje. Se promueven también diversas modalidades de organización institucional, un uso flexible de los espacios y de los tiempos y nuevas formas de agrupamiento de las y los estudiantes, que se traduzcan en talleres, proyectos, articulación entre materias, experiencias formativas y debates, entre otras actividades, en las que participen estudiantes de diferentes años. En el ámbito de la Ciudad, el *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria* incorpora temáticas emergentes y abre la puerta para que en la escuela se traten problemáticas actuales de significatividad social y personal para la población joven.

Existe acuerdo sobre la magnitud de los cambios que demanda el nivel secundario para lograr incluir al conjunto de estudiantes, y promover los aprendizajes necesarios para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la participación activa en ámbitos laborales y de formación. Si bien se ha recorrido un importante camino en este sentido, es indispensable profundizar, extender e incorporar propuestas que hagan de la escuela un lugar convocante y que ofrezcan, además, reales oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto, siguen siendo desafíos:

- Planificar y ofrecer experiencias de aprendizaje en formatos diversos.
- Propiciar el trabajo compartido entre docentes de una o diferentes áreas, que promueva la integración de contenidos.
- Elaborar propuestas que incorporen oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades.

Los materiales desarrollados están destinados a docentes y presentan sugerencias, criterios y aportes para la planificación y el despliegue de las tareas de enseñanza y de evaluación. Se incluyen también ejemplos de actividades y experiencias de aprendizaje para estudiantes. Las secuencias han sido diseñadas para admitir un uso flexible y versátil de acuerdo con las diferentes realidades y situaciones institucionales. Pueden asumir distintas funciones dentro de una propuesta de enseñanza: explicar, narrar, ilustrar, desarrollar, interrogar, ampliar y sistematizar los contenidos; así como ofrecer una primera aproximación a una temática, formular dudas e interrogantes, plantear un esquema conceptual a partir del cual profundizar, proponer actividades de exploración e indagación, facilitar oportunidades de revisión, contribuir a la integración y a la comprensión, habilitar instancias de aplicación en contextos novedosos e invitar a imaginar nuevos escenarios y desafíos. Esto supone que, en algunos casos, se podrá adoptar la secuencia completa, y, en otros, seleccionar las partes que se consideren más convenientes. Asimismo, se podrá plantear un trabajo de mayor articulación o exigencia de acuerdos entre docentes, puesto que serán los equipos de profesores y profesoras quienes elaborarán propuestas didácticas en las que el uso de estos materiales cobre sentido.

En esta ocasión se presentan secuencias didácticas destinadas al Ciclo Orientado de la NES, que comprende la formación general y la formación específica que responde a cada una de las orientaciones adoptadas por la Ciudad. En continuidad con lo iniciado en el Ciclo Básico, la formación general se destina al conjunto de estudiantes, con independencia de cada orientación, y procura consolidar los saberes generales y conocimientos vinculados al ejercicio responsable, crítico e informado de la ciudadanía y al desarrollo integral de las personas. La formación específica, por su parte, comprende unidades diversificadas, como introducción progresiva a un campo de conocimientos y de prácticas específico para cada orientación. El valor de la apropiación de este tipo de conocimientos reside no solo en la aproximación a conceptos y principios propios de un campo del saber, sino también en el desarrollo de hábitos de pensamiento riguroso y formas de indagación y análisis aplicables a diversos contextos y situaciones.

Para cada orientación, la formación específica presenta los contenidos organizados en bloques y ejes. Los bloques constituyen un modo de sistematizar, organizar y agrupar los contenidos, que, a su vez, se recuperan y especifican en cada uno de los ejes. Las propuestas didácticas de esta serie abordan contenidos de uno o más bloques, e indican cuál de las alternativas curriculares propuestas en el diseño curricular vigente y definida institucionalmente resulta más apropiada para su desarrollo.

Los materiales presentados para el Ciclo Orientado dan continuidad a las secuencias didácticas desarrolladas para el Ciclo Básico. El lugar otorgado al abordaje de problemas complejos procura contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y de la argumentación desde

perspectivas provenientes de distintas disciplinas. Se trata de propuestas alineadas con la formación de actores sociales conscientes de que las conductas colectivas e individuales tienen efectos en un mundo interdependiente. El énfasis puesto en el aprendizaje de capacidades responde a la necesidad de brindar experiencias y herramientas que permitan comprender, dar sentido y hacer uso de la gran cantidad de información que, a diferencia de otras épocas, está disponible y es fácilmente accesible para todas las personas. Las capacidades constituyen un tipo de contenidos que debe ser objeto de enseñanza sistemática. Para ello, la escuela tiene que ofrecer múltiples y variadas oportunidades, de manera que las y los estudiantes las desarrollen y consoliden.

En esta serie de materiales también se retoman y profundizan estrategias de aprendizaje planteadas para el Ciclo Básico y se avanza en la propuesta de otras nuevas, que respondan a las características del Ciclo Orientado y de cada campo de conocimiento: instancias de investigación y de producción, desarrollo de argumentaciones fundamentadas, trabajo con fuentes diversas, elaboración de producciones de sistematización de lo realizado, lectura de textos de mayor complejidad, entre otras. Su abordaje requiere una mayor autonomía, así como la posibilidad de comprometerse en la toma de decisiones, pensar cursos de acción, diseñar y desarrollar proyectos.

Las secuencias involucran diversos niveles de acompañamiento e instancias de reflexión sobre el propio aprendizaje, a fin de habilitar y favorecer distintas modalidades de acceso a los saberes y los conocimientos y una mayor inclusión.

Continuamos el recorrido iniciado y confiamos en que constituirá un aporte para el trabajo cotidiano. Como toda serie en construcción, seguirá incorporando y poniendo a disposición de las escuelas de la Ciudad nuevas propuestas, que darán lugar a nuevas experiencias y aprendizajes.



**María Constanza Ortiz**

Directora General de Planeamiento Educativo



**Javier Simón**

Gerente Operativo de Currículum

## ¿Cómo se navegan los textos de esta serie?

Los materiales de la serie Profundización de la NES cuentan con elementos interactivos que permiten la lectura hipertextual y optimizan la navegación.



Adobe Reader Copyright © 2019.  
Todos los derechos reservados.

Para visualizar correctamente la interactividad se sugiere bajar el programa [Adobe Acrobat Reader](#) que constituye el estándar gratuito para ver e imprimir documentos PDF.

### Pie de página

**Volver a vista anterior**

Al clicar regresa a la última página vista.



Ícono que permite imprimir.



Folio, con flechas interactivas que llevan a la página anterior y a la página posterior.

### Índice interactivo

**Introducción**

Plaquetas que indican los apartados principales de la propuesta.

### Itinerario de actividades

**Actividad 1**

**Para comenzar a hablar del genocidio en Ruanda**

Presentar el tema de estudio a partir de una obra de arte y organizar la tarea.

Organizador interactivo que presenta la secuencia completa de actividades.

### Notas al final

<sup>1</sup> Símbolo que indica una nota. Al clicar se direcciona al listado final de notas.

#### Notas

<sup>1</sup> Ejemplo de nota al final.

### Actividades

**Actividad 1** **Para comenzar hablar del genocidio en Ruanda**

- a. Observen de manera grupal la siguiente imagen.  
¿Qué pueden observar? ¿Qué puede representar lo que ven? ¿Con qué palabras lo describirían?

### Íconos y enlaces

El color azul y el subrayado indican un [vínculo](#) a un sitio/página web o a una actividad o anexo interno del documento.



Indica apartados con orientaciones para la evaluación.

## Índice interactivo



**Introducción**



**Contenidos, objetivos de aprendizaje y capacidades**



**Itinerario de actividades**



**Orientaciones didácticas y actividades**



**Orientaciones para la evaluación**



**Anexos**



**Bibliografía**

## Introducción

Este material tiene por objetivo abordar en las aulas el concepto de derechos humanos y la responsabilidad de los Estados y de la comunidad internacional de protegerlos y garantizarlos. Si bien esta obligación es bien amplia y comprende la puesta a disposición de recursos y de políticas públicas para cumplimentarla, en los casos que se cometen vulneraciones de derechos, existen mecanismos de protección internacional que pueden intervenir para asegurar la vigencia de dichos derechos.

Para abordar esta cuestión se presenta un caso de violaciones masivas a los derechos humanos, el genocidio de Ruanda, como ejemplo para conocer cómo funciona dentro del sistema universal el mecanismo que permite identificar a los perpetradores y juzgar su responsabilidad penal por los crímenes cometidos.

En esta propuesta se considera el Tribunal Internacional Criminal para Ruanda como antecedente de la actual Corte Penal Internacional.

Es importante tener presentes algunas reglas que rigen en el campo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Cuando los Estados firman los tratados de esta materia, asumen la obligación de garantizarlos en sus territorios y pueden, en ese marco, aceptar la intervención de los sistemas de protección internacional para el caso en que los derechos se vulneren <sup>1</sup>.

El reconocimiento y la protección internacional de los derechos humanos emerge como producto de la necesidad de regular las relaciones internacionales que han surgido finalizada la Segunda Guerra Mundial, y así priorizar el mantenimiento de la paz y la seguridad internacional, fomentar las relaciones de amistad entre las naciones, y lograr la cooperación internacional. La Organización de las Naciones Unidas busca de esta manera no repetir los errores de su antecesora, la Sociedad de Naciones <sup>2</sup>.

Durante la Segunda Guerra Mundial quedó en evidencia la falencia y falta de herramientas del derecho internacional tal como estaba constituido, para hacer frente a la violación masiva y sistemática de los derechos humanos ejercida por un Estado en perjuicio de las personas que se encuentran sometidas a su jurisdicción <sup>3</sup>.

La protección de los derechos humanos era una necesidad que no podía dejarse de lado después del Holocausto, del bombardeo de Hiroshima y de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial para la población civil.

El impacto social frente a los crímenes de lesa humanidad cometidos por el nazismo y el fascismo derivó en la creación de los tribunales penales internacionales de Nuremberg y Tokio, promovidos por Naciones Unidas, que juzgaron a algunos responsables de los crímenes cometidos. A partir de aquí, progresivamente, se fue conformando el sistema universal de protección de los derechos humanos y la idea de que las violaciones graves y masivas a los derechos humanos constituyen una responsabilidad de toda la comunidad internacional <sup>4</sup>.

En este sentido, Salvioli (1993: 85) afirma: “La Segunda Guerra Mundial arrojó como resultado el nacimiento de una conciencia internacional con un postulado central que estipula que la vida, la integridad física y la dignidad de las personas no pueden dejarse a merced de ningún gobierno o Estado...”.

La protección de los derechos humanos, derivada del orden público internacional, es una responsabilidad compartida por los Estados nacionales y la comunidad internacional organizada que ha establecido instituciones, órganos y mecanismos con el objetivo de atender esta misión.

Los Estados siguen manteniendo la competencia principal y tienen el deber de asegurar la vigencia de los derechos humanos en sus territorios. Por eso, la actuación internacional es subsidiaria. Es necesario proceder al agotamiento de los recursos internos antes de hacer uso de la vía internacional como en el caso en estudio que acá se presenta. Por otro lado, cuando no existen condiciones institucionales para garantizar el derecho a la justicia, la comunidad internacional está en situación de asumir la responsabilidad de juzgar.

La verdad, la justicia y la memoria constituyen las bases para la construcción de sociedades democráticas que han atravesado procesos de violaciones masivas a los derechos humanos, y también son derechos que los Estados deben garantizar.

La protección internacional de los derechos humanos se abordará a través de un caso, estrategia didáctica sugerida por el *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria* en el espacio de Formación Ética y Ciudadana. Allí se recomienda especialmente como modo de enseñanza “el análisis de casos, situaciones y hechos actuales, desde las perspectivas que propone la asignatura...” (GCABA, 2015: 243).

Cuando se selecciona un caso para trabajar, debe ser adecuado y lo suficientemente rico para permitir el alcance del objetivo fundamental que se propone para esta estrategia: lograr niveles de comprensión más complejos. Son centrales el rol y la capacidad docente para llevar adelante las discusiones y los debates, y contribuir a que los/las estudiantes profundicen el contenido y elaboren argumentos propios. Wasserman (1994: 7) propone que las preguntas que los/las docentes hacen, activen y promuevan la identificación y el interés por

la complejidad del tema. En el trabajo con casos, la pregunta no debe buscar solo la verificación sino que debe entenderse y construirse como una ayuda, un andamiaje que se pone a disposición para que los/las estudiantes alcancen otros niveles de comprensión y mantengan la atención en el caso estudiado.

El trabajo con casos es también una oportunidad para que trabajen en pequeños grupos, organizando la tarea de intercambio dentro y fuera de la clase. Por otra parte, posibilita el entrenamiento en la construcción de argumentos legales, éticos y políticos, el abordaje de temas retóricos, y la inclusión de la perspectiva histórica en el análisis de un problema.

## Contenidos, objetivos de aprendizaje y capacidades

Ejes/Contenidos	Objetivos de aprendizaje	Capacidades
<p><b>Derechos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El concepto de derechos humanos, caracteres y el rol del Estado. La protección internacional de los derechos humanos. El sistema interamericano y el internacional. Crímenes de lesa humanidad, tribunales internacionales de derechos humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el sistema de protección de derechos humanos nacional e internacional, y analizar casos de violación de los mismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo colaborativo.</li> <li>• Ciudadanía responsable.</li> <li>• Pensamiento crítico, iniciativa y creatividad.</li> <li>• Análisis y comprensión de la información.</li> <li>• Resolución de conflictos.</li> </ul>

## Itinerario de actividades

### **Actividad 1**

#### **Para comenzar a hablar del genocidio en Ruanda**

Presentar el tema de estudio a partir de una obra de arte y organizar la tarea.

### **Actividad 2**

#### **El caso Bikindi**

Conocer y analizar el caso. Primera instancia de trabajo grupal y elaboración de un juicio de valor acerca del mismo.

### **Actividad 3**

#### **Conocer, pensar y opinar**

Intercambiar ideas y registrar primeras impresiones. Participar de un debate sobre las diversas posiciones.

### **Actividad 4**

#### **Prevenir para no repetir**



Recapitular e incluir la perspectiva de la prevención como parte del sistema de protección de los derechos humanos.

## Orientaciones didácticas y actividades

A continuación, se desarrollarán las actividades sugeridas para estudiantes, acompañadas de orientaciones para docentes.

### Actividad 1. Para comenzar hablar del genocidio en Ruanda

Introducir al grupo de estudiantes en el caso a partir del análisis de una obra de arte sobre el genocidio en Ruanda.

#### Actividad 1 Para comenzar hablar del genocidio en Ruanda

- a. Observen de manera grupal la imagen [“Los ojos de Gutete Emerita”](#) del artista Alfredo Jaar que forma parte de su trabajo “The Rwanda Project 1994-2000”. ¿Qué pueden observar? ¿Qué puede representar lo que ven? ¿Con qué palabras lo describirían?
- b. Lean el siguiente texto que describe la obra. Luego podrán mirarla en el sitio de [“Los ojos de Gutete Emerita”](#).

La obra *Los ojos de Gutete Emerita* se compone de dos cajas luminosas —como los dispositivos en los que los médicos observan radiografías— montadas muy cerca la una de la otra, en las que se suceden una serie de textos y la imagen de los ojos de Gutete según la secuencia que aquí se detalla:

1. “Un domingo por la mañana, en una iglesia de Ntarama, cuatrocientos tutsis fueron asesinados por un escuadrón de la muerte hutu. Gutete Emerita, de 30 años, estaba en misa con su familia cuando empezó la masacre. A Tito Kahinamura, su marido, y a sus dos hijos, Muhoza y Matirigari, los mataron a machetazos en su presencia”.
2. “Por alguna razón, Gutete pudo escapar con su hija Marie - Louise Unumararunga. Tras pasar varias semanas escondida, Gutete ha vuelto a la iglesia del bosque. Cuando habla de la familia que ha perdido, hace gestos hacia los cadáveres del suelo, descomponiéndose bajo el fuerte sol africano”.
3. “Recuerdo sus ojos. Los ojos de Gutete Emerita”.
4. Aparece la imagen de los ojos de Gutete.

Fuente: sitio web de [Alfredo Jaar](#).

Respondan: ¿Qué suponen que quiso transmitir el artista? ¿Qué sintieron ustedes observando la obra?

- c. Lean en forma individual los siguientes artículos que explican el trabajo del Proyecto Ruanda y el contexto en el que realiza su obra Alfredo Jaar: [“Alfredo Jaar. Foto de la semana”](#), en la revista *Colibrí* (17 de agosto de 2018) y [“Los vicios del mundo moderno”](#), en *Página 12* (9 de junio de 2013). Luego de la lectura conversen sobre las dificultades de transmitir la experiencia del genocidio a partir de la propuesta de la obra que analizaron.

Para realizar esta actividad, se sugiere que los/las docentes tengan a mano información relevante sobre el Proyecto Ruanda de Alfredo Jaar para atender las preguntas y guiar el intercambio que se realice con el grupo de estudiantes. La actividad plantea una conversación abierta que permita sensibilizar e intercambiar algunas ideas con el grupo total. Es importante que se puedan ver entre sí para que circule la palabra, por eso se sugiere que se sienten en ronda.

El Proyecto Ruanda y el artista cuestionan la indiferencia y la invisibilización del genocidio mientras estaba ocurriendo, la falta de información y luego la exhibición de la masacre como un espectáculo. En la bibliografía pueden encontrar algunos artículos que brindan información para moderar la conversación.

Luego se sugiere que los/las docentes preparen una presentación sobre la estrategia didáctica de trabajo con casos. Pueden anticipar cuáles son algunos de los objetivos que se propone que alcancen, cuál es el tema que van a trabajar –el genocidio, los crímenes de lesa humanidad y la protección internacional de los derechos humanos– a través de la formulación de algunas preguntas que lo problematicen, y que presenten brevemente el caso haciendo una introducción, ya que en la próxima actividad contarán con documentación específica.

Gran parte de las actividades de la secuencia se realiza en grupos y, por eso es fundamental su conformación. Es muy importante el rol docente, ya que es quien conoce las diferentes características de la división, lo cual permite probar distintos tipos de agrupamiento de acuerdo con los objetivos de la tarea. Existen diversas maneras de formar los grupos, por ejemplo, reuniendo a quienes necesitan más ayuda con quienes son capaces de ayudar al resto, tienen la capacidad de ser líderes o tienen un papel más pasivo. Si bien esto puede ser interesante en términos de heterogeneidad, se sugiere probar también con dinámicas de agrupamiento espontáneo y destinar tiempo para realizar actividades breves destinadas a que los grupos logren conformarse e incorporen la relevancia de trabajar en equipos.

Por ejemplo, pueden realizar un agrupamiento utilizando papeles de colores que se eligen al azar de una bolsa y, luego, realizar dinámicas de conformación de los grupos en las que se trabaje la comunicación, se sensibilice sobre la responsabilidad del trabajo en equipo y el tema de los roles.

## Actividad 2. El caso Bikindi

Lectura del caso y primer análisis a través de un conjunto de fuentes que presentan el contexto en que se desarrollan los hechos a trabajar.

### Actividad 2 El caso Bikindi

- a. En los grupos conformados leer el caso:

#### Caso Bikindi - Ficha

- **Nombre:** Simón Bikindi
- **Nacionalidad:** Ruandés
- **Cargos:** Genocidio, Crímenes contra la humanidad, asesinatos, daños a la integridad física. Tribunal Internacional Criminal para Ruanda (ICTR)
- **Resumen:** Comienzo del juicio el 2 de octubre 2006; cierre de las argumentaciones el 26 de mayo de 2008; sentencia firme el 18 de marzo de 2010.
- **Hechos:** Simón Bikindi nació el 28 de septiembre 1954 en Rwerere, distrito de Gisenyi, en Ruanda. En el momento de los hechos que se describen aquí, era compositor, cantante y director del ballet Irindo. También era funcionario en el Ministerio de la Juventud y Deporte y miembro del MRND (Movimiento Nacional Republicano por el Desarrollo y la Democracia).

A comienzos de 1991, Simón Bikindi contribuyó a una campaña mediática organizada por el gobierno. En particular, compuso, cantó, grabó y distribuyó obras musicales ensalzando solidaridad con los hutus y acusando a los tutsis de esclavizarlos. Además, se denunció que en los meses previos al genocidio que aconteció en 1994, Bikindi consultó con el Presidente Habyarimana, el Ministro de Juventud y Deportes Nzabonimana y autoridades militares sobre contenido para componer las letras de sus canciones que iban a ser pasadas en la radio.

En este marco, le encomendaron componer y cantar canciones para Interahamwe (un grupo de jóvenes extremistas pertenecientes al MRND) y para la población civil, que se considera tuvieron como objetivo motivar el odio y alentar a matar a miembros de la población tutsi.

Su trabajo se desarrolló centralmente en la cadena de radio y televisión Libre des Mille Collines (RTL-M-Radio y televisión Libre de las Mil Colinas) creada por agentes gubernamentales aliados del Presidente Habyarimana. La RTL-M instó a la población a “ir a trabajar” lo que, en ese contexto, significó matar tutsis y “terminar” la revolución de 1959 en referencia la situación política que se produce cuando Ruanda deja de ser colonia y ascienden al poder los hutus, momento en el cual también se pretendía eliminar a los tutsi. Las transmisiones de la RTL-M eran a menudo precedidas o seguidas por canciones compuestas e interpretadas por Simón Bikindi.

Bajo los términos de derechos de autor que rigen en la legislación ruandesa, Simón Bikindi tenía el derecho y la posibilidad de exigir que se prohíban las transmisiones públicas de sus composiciones, si así lo hubiese deseado.

Más específicamente, las canciones precedían, por ejemplo, la transmisión de listados de los nombres de las personas que se oponían al presidente Habyarimana (hutu) y la ubicación de los lugares donde los tutsi estaban refugiados, de modo que las milicias podían identificar y matar a las personas rápidamente.

Los asesinatos se sucedieron muy rápidamente, con fuerzas del ejército ruandés que establecieron barricadas alrededor de la capital Kigali para impedir que la población que era objeto de señalamiento huyera. En total, se estima que entre ochocientos mil y un millón de tutsis y hutus moderados fueron asesinados durante el genocidio, que duró hasta mediados de julio de 1994, cuando el Frente Patriótico Ruandés terminó de derrotar a las milicias del MRND y tomó el poder de Kigali.

En el juicio también se alegó que desde abril de 1994, el acusado había participado activamente de diversas masacres, y que entre sus tareas como parte del MRND estaba reclutar miembros para la milicia Interahamwe, quienes eran entrenados bajo su supervisión. También se denunció que había ordenado personalmente la ejecución de algunas víctimas.

Simón Bikindi fue arrestado el 12 de julio de 2001 en Leiden, Holanda, y transferido a la penitenciaría de la Naciones Unidas del Tribunal Internacional Criminal para Ruanda Rwanda (ICTR) en Arusha, el 27 marzo 2002.

Fuente: [Simón Bikindi](#), en *Trial Internacional*, 6 de junio de 2016.

- b.** Lean los textos del anexo 1, [“El caso y el contexto”](#). Resalten los aspectos que les resulten más relevantes e intercambien información. Elaboren un listado de dudas, preguntas y primeras impresiones. Respondan las siguientes preguntas:
- ¿Quién es el acusado?
  - ¿Cuáles son los hechos y el contexto en que ocurrieron?
  - ¿De qué se lo acusa?
- c.** Realicen en grupos un juicio de valor sobre la culpabilidad del acusado, a partir de la información que tienen disponible.

**Para tener en cuenta** 

Un juicio de valor implica expresar una opinión acerca de lo correcto o incorrecto respecto de algo o de alguien, o de la utilidad en relación con algo o alguien. Es una generalización basada en un conjunto particular de valores o en un sistema de valores (morales, religiosos, políticos, individuales o de un grupo), que el grupo deberá establecer.

En esta actividad el juicio de valor se debe realizar sobre los hechos y los actores sociales que aparecen en el caso. Podrán hacerlo en el anexo 4, [“Ficha para el juicio de valor”](#).

- d.** Compartan las fichas elaboradas y lo que trabajó cada grupo en una exposición oral.

El juicio de valor se presenta en esta actividad como una primera evaluación que está basada en información sobre un hecho y unos actores determinados que los/las estudiantes tienen a disposición en un tiempo limitado. Expresa la mirada de una o más personas a partir de su sistema de valores y suele ser de aprobación o desaprobación.

Como no existe un concepto único de valor se propone situarse en la perspectiva del sociologismo axiológico para el cual es valioso todo aquello que la sociedad aprueba. Los valores son el resultado de ciertas convenciones sociales que presuponen apoyo y se promueven y reproducen a través de la cultura y las tradiciones. Esta perspectiva permitirá avanzar en la idea de los derechos humanos como sistema de valores de las sociedades democráticas, y observar cómo se ponen en juego en determinados contextos.

En la puesta en común de lo trabajado en los grupos se sugiere que los/las docentes actúen como moderadores y los orienten en los intercambios y en la presentación que realicen.

Asimismo, es importante estar atentos a que los textos hayan sido comprendidos y en todo caso acompañar su lectura y ofrecer material complementario. Es importante para favorecer la presentación de cada grupo que las fichas sobre los juicios de valor se peguen o se armen en un afiche.

### Actividad 3. Conocer, pensar y opinar

Intercambiar ideas y registrar las primeras impresiones, preguntas y conceptos para abordar el caso en profundidad.

#### Actividad 3 Conocer, pensar y opinar

- a. Lean en grupos los textos indicados en el anexo 2, [“Sobre la Corte Penal Internacional y la normativa”](#). Para saber si la Corte Penal Internacional puede intervenir en el caso es necesario evaluar si se dan las condiciones que establece el Estatuto de Roma y si los hechos que se describen pueden configurar alguno de los delitos allí establecidos.
- b. Analicen los artículos indicados, seleccionen aquellos que consideren pertinentes y reflexionen a partir de las siguientes preguntas:
  - ¿Este caso lo debería tratar la Corte Penal Internacional?
  - ¿Se cometió alguno de los crímenes allí descriptos?
 Registren el intercambio del grupo, seleccionen las ideas más importantes y que no pueden olvidar y organícenlas pensando en que las van a compartir con el resto de los grupos.

Para armar la presentación:

- Tengan en cuenta los hechos, el contexto y las normas.
  - Construyan más de un argumento que explique su posición.
  - Busquen anticiparse a posibles contraargumentos.
  - Luego, en plenario, cada grupo expone su análisis y expresa su posición. Tengan en cuenta que tendrán un tiempo destinado a presentar y otro destinado a contraargumentar las posiciones de otros grupos.
  - Escriban los argumentos y contraargumentos. Pueden compartirlos en un *drive*.
- c. Por último, lean el anexo 3, [“Procedimiento legal, acusación y sentencia”](#) para conocer cómo fue resuelto el caso en el Tribunal Internacional Criminal para Ruanda.

Para organizar el debate acerca de las diferentes posiciones que aparecen en el análisis del caso, pueden sumar a las preguntas que aparecen en la consigna, alguna otra que organice y, a la vez, motive el debate. La pregunta no puede dividir a la clase entre quienes saben y quienes no saben, no debe buscar una respuesta correcta. Una buena pregunta de debate intenta generar reflexión sobre un problema. Los argumentos deben ser razonables más que correctos y sostener de manera fundada una posición.

La idea es que se produzcan en esta instancia respuestas transitorias que pueden modificarse a medida que se avanza en el estudio del caso. El objetivo no es instruccional sino que esta secuencia basada en el estudio de casos busca que descubran lo que tienen que saber para responder a los interrogantes.

Se debe comprender que la proposición de debate separa dos posiciones, la que defiende la versión afirmativa y la que defiende la versión negativa. Ambas son perfectamente equivalentes en su posibilidad, y esa situación es la razón de su conflicto. Justamente el caso Bikindi es un ejemplo de una situación con contornos difíciles de delimitar: ¿es posible instigar a un genocidio a través de la música?

En este debate no se busca llegar a un consenso sino clarificar la posición de cada grupo a partir del análisis del caso y los documentos presentados en los anexos.

En el caso pueden aparecer varias opiniones en relación con la culpabilidad o no del acusado ya que los hechos que se juzgan, la difusión de canciones que alentaban el odio racial y su incidencia en el genocidio, entre otros, son muy complejos y requieren analizar normativa, contexto, condiciones sociales en las que el genocidio se produce. Se sugiere que los /las docentes no expresen su posición personal o anticipen la resolución del caso.

Durante el debate se recomienda que el/la docente tenga un rol de moderador, y considere las siguientes claves para organizar el debate:

- Establecer un clima de comunicación y respeto en el aula para que hablen, opinen, comparen, discutan y argumenten libremente.
- Evitar hacer juicios negativos acerca de los puntos de vista.
- Respetar la cultura propia del grupo, sus formas de expresarse, de vestirse y de opinar; tomar en cuenta el bagaje lingüístico de cada uno para enriquecerlo por medio de intercambios que amplíen sus posibilidades de comunicación.
- Darles el tiempo necesario para organizar mentalmente lo que quieren expresar.
- Promover el trabajo colaborativo, que les exige argumentar, explicar el punto de vista propio y escuchar a los demás.

Se sugiere establecer tiempos breves para las presentaciones de 10 a 15 minutos para que organicen la información que van a transmitir.

## Actividad 4. Prevenir para no repetir

En esta actividad se propone que los grupos recuperen y recapitulen el trabajo realizado y realicen una producción propia en la que puedan comunicar y expresar lo aprendido.

### Actividad 4 Prevenir para no repetir

- a. Observen la entrevista a Eugenia Carbone, representante para América Latina del *Auschwitz Institute for Peace and Reconciliation* (AIPR), en la que habla de la prevención de las violaciones masivas a los derechos humanos. Luego, relacionen la información que contiene el video con el caso analizado y respondan en grupo las siguientes preguntas:
- ¿Qué medidas se pueden tomar para prevenir un genocidio? ¿Por qué la prevención es una responsabilidad de los Estados en el marco de la protección de los derechos humanos? ¿Por qué es relevante la tarea que realiza una ONG como el *Auschwitz Institute* en materia de prevención?



[Entrevista a Eugenia Carbone](#)

- b. En este caso estudiaron un mecanismo de juzgamiento de los crímenes más graves y cómo la comunidad internacional se hace responsable. Esto responde a un principio que establece el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, elaborado en respuesta a la necesidad de articular formas de responsabilidad colectiva frente al riesgo de genocidio, crímenes de guerra, crímenes de lesa humanidad y depuración étnica.

Lean el siguiente texto sobre la responsabilidad de proteger de los Estados y la comunidad internacional:

## Definición del concepto

Cada Estado es responsable de proteger a su población del genocidio, los crímenes de guerra, la depuración étnica y los crímenes de lesa humanidad. Esa responsabilidad conlleva la prevención de dichos crímenes, incluida la incitación a su comisión, mediante la adopción de las medidas apropiadas y necesarias. (...) La comunidad internacional debe, según proceda, alentar y ayudar a los Estados a ejercer esa responsabilidad y ayudar a las Naciones Unidas a establecer una capacidad de alerta temprana.

La comunidad internacional, por medio de las Naciones Unidas, tiene también la responsabilidad de utilizar los medios diplomáticos, humanitarios y otros medios pacíficos apropiados, de conformidad con los Capítulos VI y VIII de la Carta<sup>5</sup>, para ayudar a proteger a las poblaciones del genocidio, los crímenes de guerra, la depuración étnica y los crímenes de lesa humanidad. (...)

## Desarrollo político y conceptual

Desde 2005, el desarrollo político y conceptual de esta responsabilidad se ha llevado a cabo a través de los sucesivos informes del Secretario General en la materia. El primero de ellos fue el presentado en enero de 2009 sobre “Hacer Efectiva la Responsabilidad de Proteger”. En el mismo, el Secretario General presentó lo que él consideró como los tres pilares fundamentales de esta responsabilidad. Específicamente:

**Pilar I:** Incumbe al Estado la responsabilidad primordial de proteger a sus habitantes contra el genocidio, los crímenes de guerra, la depuración étnica y los crímenes de lesa humanidad, así como de la incitación a ellos;

**Pilar II:** La comunidad internacional tiene la responsabilidad de alentar y ayudar a los Estados a ejercer esa responsabilidad;

**Pilar III:** La comunidad internacional tiene la responsabilidad de utilizar los medios diplomáticos, humanitarios y otros medios apropiados para proteger a las poblaciones de esos crímenes. Si resulta evidente que un Estado no protege a su población la comunidad internacional debe estar dispuesta a adoptar medidas colectivas para hacerlo, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas. (...)

Fuente: [Hacer efectiva la responsabilidad de proteger. Informe del Secretario General](#). Asamblea General. Naciones Unidas, 12 de enero de 2009.

c. Algunos grupos asumen el rol de ser el Estado ruandés y otros, el de las Naciones Unidas. En función del texto leído en el punto **b.** y la recapitulación de trabajo realizado, elaboren un plan para la prevención de los crímenes de genocidio crímenes de guerra, depuración étnica y crímenes de lesa humanidad. Deberán presentar y defender el texto en un coloquio.

Para ello revisen lo siguiente:

- Los documentos de los anexos y las características que tuvo el genocidio en Ruanda.
- Los pilares que constituyen la “Responsabilidad de Proteger”.
- Las áreas que componen un gobierno (educación, justicia, desarrollo social, derechos humanos), si pueden intervenir en la prevención y con qué tipo de políticas y medidas. Incluyan dos o tres acciones o medidas de prevención que pueden implementarse en las escuelas o desde el sistema educativo y expliquen qué resultado se espera lograr.

Tengan en cuenta que en el coloquio debe exponer todo el grupo. Por eso es importante que:

- Definan las partes de la presentación (reseña del caso, contexto, características, etcétera).
- Establezcan los contenidos de cada parte.
- Controlen los tiempos de la presentación. Puede ayudar preparar una presentación en *PowerPoint* o en *Prezi* para delimitar y organizar lo que se va a decir.
- Utilicen gráficos y cuadros para sintetizar ideas.
- Revisen la escritura de los textos de la presentación y practiquen la exposición.

Se orientará la tarea para que recuperen lo trabajado y el material de la secuencia, organicen las ideas y desarrollen argumentos para sostener las medidas de prevención que presenten. Es importante que expliquen a los/las estudiantes cuáles son las características de un coloquio y, en particular, que deben responder de manera solidaria a las preguntas que realicen los/las docentes a lo largo de la exposición. También se puede proponer un espacio donde puedan preguntar a sus compañeros y compañeras.

Es interesante, asimismo, construir una rubrica para la evaluación de esta instancia que sea conocida por los/las estudiantes como un insumo más para elaborar las presentaciones. Se sugiere establecer los tiempos para la exposición y la extensión del material escrito. Se puede proponer la utilización de *PowerPoint* o de otras herramientas digitales.

## Orientaciones para la evaluación

La [actividad 4](#) es una instancia de integración y de evaluación, que tiene por objetivo que los/las estudiantes expongan el tema trabajado y realicen una defensa de su producción. Se busca que den cuenta de las capacidades que se pusieron en juego a lo largo de la secuencia y, en especial, que sean capaces de comunicar lo aprendido. Si bien se dan algunas orientaciones, se promueve la creatividad y la posibilidad de imaginar situaciones ideales.



Interesa que el grupo de estudiantes haya aprendido sobre el tema y también que pueda aplicar la información a diferentes tipos de casos utilizando argumentos que sostengan las posturas e ideas adoptadas.

## Anexo 1

### El caso y el contexto

Ruanda ha sido históricamente habitada por tres grupos sociales: hutu, tutsi y twa. Entre abril y julio de 1994 hubo un genocidio, que tuvo como víctimas a tutsis y hutus moderados, que fueron el blanco de los grupos de extremistas hutus.

Naciones Unidas, presente en el territorio, no pudo impedir el genocidio y fracasó en las acciones de mantenimiento de paz.

### Antecedentes

Ruanda, ubicada en la región de los grandes lagos en África, obtuvo su independencia del dominio colonial belga en 1959.

Ese mismo año se desarrolló en el país una revolución contra la monarquía tutsi, que fue abolida en 1961.

Se proclamó un nuevo presidente electo, miembro del grupo hutu, en un clima de violencia que provocó que los tutsis huyeran del país en los años siguientes. El principal partido hutu consolidó su posición y fue gradualmente anulando la oposición.

En 1973, se produjeron nuevos enfrentamientos entre hutus y tutsis en Ruanda. El General Habyarimana preparó un golpe militar y reemplazó el gobierno civil de los hutus con un gobierno militar hutu. Al mismo tiempo, fundó el Movimiento Revolucionario Nacional para el Desarrollo (MRND) como único partido en Ruanda.

En 1990, el Frente Patriótico Ruandés (FPR), conformado exclusivamente por tutsis exiliados, atacó a Ruanda y asumió el control de la parte norte del país. Bajo presión internacional, el FPR accedió a firmar en 1993 el acuerdo de Arusha con el MRND, cuya finalidad era el establecimiento del principio de multipartido y establecer un gobierno compartido entre hutus y tutsis.

Tras el acuerdo, el gobierno y el ejército estaban divididos entre el FPR y el MRND. Insatisfechos por este acuerdo y la pérdida de poder que sufrieron, los miembros del MRND comenzaron a planear la eliminación de la población tutsi, entregaron armas a civiles hutus, dieron formación militar a jóvenes del partido MRND y elaboraron listas de “enemigos”, que incluían a los tutsis, los hutus moderados, los casados con tutsis e inclusive los extranjeros

casados con mujeres tutsi. Se estima que uno de cada diez hutus estaba armado antes del genocidio.

El 6 de abril de 1994 el avión en que viajaba el presidente Habyarimana fue derribado por el Frente Patriótico Ruandés, y a partir de ese episodio, se organizó rápidamente la planificación del genocidio.

El genocidio fue facilitado por todas las medidas que los grupos extremos hutu en el poder habían tomado previamente. Una de las estrategias del MRND para lograr su meta de eliminar a los tutsis en Ruanda fue iniciar una amplia campaña en los medios de comunicación para difundir el odio contra los tutsis e incitar a la población a matar al “enemigo”, compuesto por los tutsi, hutus moderados (que aceptaban a los tutsi) e incluso a las fuerzas de UNAMIR (misión de asistencia de las Naciones Unidas en Ruanda).

### Los hutus y los tutsi

El actual territorio de Ruanda fue colonizado primero por Alemania a finales del siglo XIX y luego por Bélgica al finalizar la Primera Guerra Mundial. A partir de ese momento comenzó la rivalidad y la diferenciación entre hutus y tutsi.

Como parte de las políticas coloniales, los países europeos administraban los territorios ocupados mediante alianzas locales. En este caso decidieron hacerlo a través de los tutsis, quienes desde el siglo XV habían conformado una monarquía con cierto poder. Aunque eran la población minoritaria, las autoridades belgas reforzaron su poder y les otorgaron beneficios como el acceso a la educación. Los hutus, en cambio, pese a ser la mayoría, fueron excluidos de los lugares de poder, a los que históricamente no habían accedido, y de la educación. Dadas estas condiciones, con el tiempo, las diferencias establecidas y profundizadas por el régimen colonial se convirtieron en desigualdad social y económica. La mayoría hutu no formaba parte de la clase dirigente y era generalmente pobre.

La lógica del poder colonial se sustentaba ideológicamente en las teorías raciales, que estaban en auge a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. John Hanning Speke (1827-1864), oficial del ejército británico y explorador de la India y de África, fue uno de los autores en distinguir en sus trabajos diferencias entre los dos grupos. Según su teoría, basada solo en sus registros y observaciones como militar, viajero y explorador, señalaba que los hutus pertenecían al grupo étnico subsahariano bantu, mientras los tutsis se habían originado en el grupo de los camíticos (kuchitas) del noreste africano, en algún lugar cerca de Egipto.

Antes de la era colonial, hutu, tutsi y twa vivían en relativa armonía. Los tutsi (14% de la población) eran ganaderos, soldados y administradores, los hutu (85%) eran los agricultores y los twa (1%) eran cazadores, recolectores o alfareros. Las personas se movían entre las

categorías de tutsi y hutu a medida que su fortuna subía y bajaba, y el matrimonio mixto era frecuente. La introducción, por parte de las autoridades coloniales de los documentos de identidad que distinguen los tres grupos institucionalizó las diferencias y construyó la idea de distinción entre los grupos mencionados. De este modo, las tensiones entre los hutus y los tutsis se basaron en la idea de raza.

En 1959, la regla de exclusividad en el poder tutsi fue por primera vez cuestionada por la mayoría hutu en el marco de las elecciones democráticas. Cuando llegó la independencia, el primer gobierno fue hutu. Las rivalidades construidas y reforzadas por la colonización atravesaron el devenir político de Ruanda hasta la actualidad.

## Anexo 2

### Sobre la Corte Penal Internacional y la normativa

#### Antecedentes y características

Con el objetivo de facilitar el proceso de paz y la reconstrucción de las instituciones y de los lazos sociales en Ruanda después del genocidio, el 8 noviembre de 1994 el Consejo de Seguridad de Naciones Unidas adoptó la resolución 955, y estableció el Tribunal Internacional Criminal para Rwanda (ICTR) en Arusha, Tanzania.

La función del tribunal fue juzgar a los perpetradores de los crímenes de genocidio, crímenes contra la humanidad y crímenes de guerra cometidos entre el 1 de enero y el 31 de diciembre de 1994 en Ruanda. Desde su creación, 92 personas fueron acusadas frente a este tribunal.

Se dispuso que las tareas del tribunal finalizarían en 2015 y solo podría continuar un mecanismo residual que desde julio 2012 se ocupó de algunas funciones como acusación de fugitivos, protección de testigos y la ejecución de sentencias.

Paralelamente, dadas las graves violaciones de los derechos humanos y la impunidad en los casos del conflicto en la ex Yugoslavia y en Ruanda en la década de 1990, un grupo de 25 organizaciones de la sociedad civil de todo el mundo conformó la Coalición por la Corte Penal Internacional (CPI), que comenzó a demandar y trabajar por la creación de un Tribunal Penal Internacional permanente. Entre 1996 a 1998, se celebraron seis sesiones del Comité Preparatorio sobre el Establecimiento de la CPI en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York.

En julio de 1998, se logró realizar una conferencia diplomática que aprobó el Estatuto de Roma que crea la CPI, adoptado por una abrumadora mayoría de 120 países.

Los activistas desempeñan un papel vital en el intercambio de información, el análisis legal y la defensa de la creación de la Corte. Con 60 ratificaciones, en julio de 2002 el Estatuto de Roma entró en vigencia.

El primer juicio de la CPI fue contra el líder de la milicia congoleña Thomas Lubanga, declarado culpable de alistar y reclutar a niños menores de 15 años, y usarlos para participar activamente en el conflicto armado interno.

Fuente: Cristina Gómez Giusto, traducción y adaptación del sitio [Coalition for the International Criminal Court](http://Coalition for the International Criminal Court).

## Los crímenes definidos en el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional

### ¿Qué crímenes entran en la competencia de la Corte Penal Internacional?

El Estatuto de Roma es el instrumento que crea la Corte Penal Internacional (CPI o Corte), en el cual se definen los crímenes más graves contra los derechos humanos y el derecho humanitario, sobre los que la Corte podrá ejercer su jurisdicción. Los crímenes están agrupados en distintas categorías: genocidio, crímenes de lesa humanidad, crímenes de guerra y crimen de agresión.

### ¿Cuándo podrá la Corte ejercer su jurisdicción?

Con la entrada en vigor del Estatuto de Roma de la CPI, el 1 de julio de 2002, la jurisdicción de la Corte puede activarse sobre tres de las cuatro categorías de crímenes: genocidio, crímenes de lesa humanidad y crímenes de guerra. La Corte tendrá jurisdicción sobre el crimen de agresión una vez que sea definida por los estados partes y sea incorporada al estatuto.

### ¿Cómo se definen los crímenes de la Corte?

Genocidio (artículo 6):

El Estatuto de Roma define los crímenes de genocidio como “cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir total o parcialmente a un grupo nacional, étnico, racial o religioso como tal: matanza de miembros del grupo; lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo; traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo”.

Crímenes de lesa humanidad (artículo 7):

El Estatuto de Roma define los crímenes de lesa humanidad como “cualquiera de los actos siguientes cuando se cometa como parte de un ataque generalizado o sistemático contra una población civil y con conocimiento de dicho ataque: asesinato; exterminio; esclavitud; deportación o traslado forzoso de población; encarcelación u otra privación grave de la libertad física en violación de normas fundamentales de derecho internacional; tortura; violación, esclavitud sexual, prostitución forzada, embarazo forzado, esterilización forzada u otros abusos sexuales de gravedad comparable; persecución de un grupo o colectividad con identidad propia fundada en motivos políticos, raciales, nacionales, étnicos, culturales, religiosos, de género u otros motivos universalmente reconocidos como inaceptables con arreglo al derecho internacional; desaparición forzada de personas; crimen de apartheid; otros actos inhumanos de carácter similar que acusen intencionalmente grandes sufrimientos o atenten gravemente contra la integridad física o la salud mental o física”.

Crímenes de guerra (artículo 8):

De acuerdo con el Estatuto de Roma, la Corte ejercerá competencia respecto de los crímenes de guerra, en particular cuando se trate de infracciones graves a los Convenios de Ginebra de 1949, en lo que se refiere a actos contra personas o bienes protegidos: matar intencionalmente; someter a tortura o a otros actos inhumanos, incluyendo experimentos biológicos; infringir deliberadamente grandes sufrimientos o atentar gravemente contra la integridad física o a la salud; destruir bienes y apropiarse de ellos de manera no justificada por necesidades militares, a gran escala, ilícita y arbitrariamente; obligar a un prisionero de guerra o a otra persona protegida a prestar servicio en las fuerzas armadas de una potencia enemiga; privar deliberadamente a un prisionero de guerra o a otra persona de sus derechos a un juicio justo e imparcial; someter a deportación, traslado o confinamiento ilegales; tomar rehenes.

También el Estatuto de Roma considera crímenes de guerra las violaciones graves de las leyes y usos aplicables en los conflictos armados internacionales dentro del marco del derecho internacional. Estas violaciones están debidamente detalladas en el sub-párrafo (b) del Artículo 8 del Estatuto de Roma.

¿Se pueden ampliar las definiciones contenidas en los elementos del crimen?

De acuerdo con el Artículo 9, podrán proponer enmiendas a los elementos del crimen: a) cualquier Estado Parte; b) los magistrados, por mayoría absoluta; c) el fiscal. Las enmiendas entrarán en vigor cuando hayan sido aprobadas por una mayoría de dos tercios de los miembros de la Asamblea de los Estados Partes.

Fuente: Resumen [Estatuto de Roma](#): artículos 6 a 9.

## Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio

Este texto fue adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 9 de Diciembre de 1948. Previene y sanciona el delito de genocidio dentro de la Comunidad Internacional. Lean la [Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio](#), en el sitio del Comité Internacional de la Cruz Roja.

## Informe del relator especial de Naciones Unidas

Lectura del Capítulo III. El racismo, la discriminación racial, la xenofobia y la intolerancia racial en situaciones de conflicto, en [Informe del Sr. Githu Muigai, Relator Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial y xenofobia y las formas conexas de intolerancia](#), Naciones Unidas, Asamblea General, 30 de marzo de 2010 (párrafos 24 a 30, pp. 10 a 12).

## Anexo 3

### Procedimiento legal, acusación y sentencia

El dictamen de acusación en contra de Bikindi contiene seis puntos:

- conspiración para cometer genocidio (artículo 2, párrafo 3 (b) del Estatuto de Roma (ICTR),
- genocidio (artículo 2, párrafo 3 (a) del Estatuto de Roma (ICTR),
- complicidad en el genocidio (artículo 2, párrafo 3 (e) del Estatuto de Roma (ICTR),
- incitación a cometer genocidio de manera pública y directa (artículo 2, párrafo 3 (c) del Estatuto de Roma (ICTR),
- crímenes contra la humanidad: asesinato (artículo 3 (a) del Estatuto de Roma (ICTR),
- crímenes contra la humanidad: persecución (artículo 3 (h) del Estatuto de Roma (ICTR).

En abril de 2002, Bikindi compareció ante el tribunal y se declaró inocente de todos los cargos. El juicio comenzó el 2 de octubre de 2006 y duró 61 días, en los cuales la fiscalía presentó veinte testigos y la defensa 37.

En sus argumentaciones finales en mayo de 2008, la fiscalía solicitó cadena perpetua argumentando que Bikindi debería ser condenado en base a su participación personal en el planeamiento y la instigación de actos de genocidio y asesinatos de población civil tutsi.

La defensa respondió que los argumentos de la fiscalía estaban basados en testimonios que presentaban severas contradicciones.

El 2 de diciembre de 2008, Bikindi fue hallado culpable de la acusación de incitación pública y directa a cometer genocidio y sentenciado a 15 años de prisión. Esta condena corresponde a una de las seis acusaciones presentadas ante la Corte Penal Internacional.

La Corte reconoció que alguna de las canciones de Bikindi eran incendiarias por naturaleza. Sin embargo, los jueces consideraron que las canciones habían sido escritas con anterioridad a 1994 y que no había suficiente evidencia que probara que hubiera tenido un rol en la difusión de las canciones a través de la radio Mille Collines durante el período del genocidio.

El 18 de marzo 2010, la Cámara de Apelaciones confirmó la sentencia.

## Anexo 4

### Ficha de juicio valorativo

Caso: .....

Grupo: .....

Valores que consideraron:

.....  
.....  
.....

Descripción del juicio valorativo:

.....  
.....  
.....

## Bibliografía

### Bibliografía consultada

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2015). *Diseño Curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general*. CABA: Ministerio de Educación.

Nikken, P. (1994). [\*El concepto de Derechos Humanos\*](#). Serie Estudios de Derechos Humanos. Tomo I, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Salvioli, F. (1993). La protección de los derechos humanos en el sistema interamericano: sus logros y dificultades. *Relaciones Internacionales* N° 4, pág. 85.

### Bibliografía recomendada

Adamoli, M. C. (2014). [\*Holocausto y genocidios del siglo XX: Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza\*](#), Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

En este texto podrán encontrar el desarrollo de temas centrales para trabajar sobre genocidios.

Esses, J. M. (2013). [\*Los vicios del mundo moderno\*](#), Página 12.

Kenis, D. (2015, 31 de diciembre). [\*Genocidio ruandés: tras dos décadas, concluye su tarea el Tribunal Penal Internacional\*](#), Agencia Paco Urondo.

En este artículo podrán encontrar un análisis en profundidad sobre la sentencia del caso Bikindi.

Vidal, J. (1998, 18 de abril). [\*El fotógrafo Alfredo Jaar oculta la imagen para mostrar el genocidio de Ruanda\*](#), *El País*.

Se recomienda la lectura de estos artículos para conocer más acerca de la obra de Alfredo Jaar que se analiza en la actividad 1.

## Notas

- 1** En general los tratados internacionales de derechos humanos requieren una aceptación especial de la competencia de tribunales internacionales para intervenir en los casos de violaciones a los derechos humanos.
- 2** La Sociedad de las Naciones o Liga de las Naciones fue un organismo internacional creado por el Tratado de Versalles, el 28 de junio de 1919. Se proponía establecer las bases para la paz y la reorganización de las relaciones internacionales una vez finalizada la Primera Guerra Mundial.
- 3** Se entiende aquí el Holocausto como proceso, desde el ascenso del nazismo al poder y la implementación de un régimen racial hasta el exterminio de la población judía de Europa y de otros grupos.
- 4** Nikken (1994: 5) hace hincapié en el carácter progresivo que configura un atributo de la protección internacional de los derechos humanos; y sostiene: “Los derechos humanos están por encima del estado y su soberanía y no puede considerarse que se violenta el principio de no intervención cuando se ponen en movimiento los mecanismos organizados por la comunidad internacional para su promoción y protección.”.
- 5** Se refiere a la Carta de Naciones Unidas de 1945.



**Vamos Buenos Aires**