

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Derecho

Maestría Profesional en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica

Mención Litigio Estructural

Formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza en la Educación Superior de Ecuador

Maritza Alexandra Ledezma Cevallos

Tutora: Adriana Victoria Rodríguez Caguana

Quito, 2023



Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Maritza Alexandra Ledezma Cevallos, autora del trabajo intitulado “Formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza en la Educación Superior de Ecuador”, mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Derechos Humanos, Mención Litigio Estructural en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

21 de abril de 2023

Firma: _____

Resumen

La presente investigación concibe a los derechos humanos y de la naturaleza como constructos históricos, sociales y culturales, y reflexiona sobre la lógica de una relación y la complementariedad que existe entre estos derechos, como base para analizar el rol que cumple la educación superior para promover su defensa, a través de la formación en litigio estructural.

Con este propósito se identifica los enfoques de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza en la educación superior ecuatoriana y se observa la forma en que esta se ha integrado en las mallas curriculares de las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza vigentes en Ecuador.

La metodología de investigación aplicada es de enfoque mixto. Los datos cuantitativos se obtuvieron a través del análisis de la base de datos facilitada por el Consejo de Educación Superior (CES), y los datos cualitativos, a través de fuentes primarias y secundarias. Para la recopilación de datos cualitativos de fuentes primarias se realizó entrevistas semiestructuradas con consentimiento informado a cinco autoridades de las principales universidades del país con experiencia en la formación en litigio estructural y/o la promoción de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza, y la de fuentes secundarias mediante la revisión de bibliografía especializada de derechos humanos, derechos de la naturaleza, litigio estructural, formación e instrumentos internacionales y nacionales que en conjunto configuran el marco conceptual y de protección que ampara la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza. A partir de los hallazgos encontrados, se plantean varias líneas de acción encaminadas a profundizar el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza en la educación superior ecuatoriana.

Palabras clave: derechos humanos, derechos de la naturaleza, litigio estructural, enseñanza clínica, defensa de derechos, educación superior.

A la vida en todas sus manifestaciones. Especialmente la expresada a través de Demis
Néstor, Rafael Maximiliano y Paris.

Agradecimientos

A todos los seres que directa o indirectamente participaron en la presente investigación.

Tabla de contenidos

Introducción.....	17
Capítulo primero La formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza en la educación superior	21
1. Aproximación conceptual a los derechos humanos y a sus fundamentaciones.....	21
2. Aproximación conceptual a los derechos de la naturaleza y a sus fundamentaciones	24
3. La lógica de una relación entre los derechos humanos y de la naturaleza: hacia la comprensión de su complementariedad	28
4. Alcance conceptual del litigio estructural y formación.....	38
5. Enfoques de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza	43
6. Marco de protección que ampara la formación en litigio estructural con enfoque derechos humanos y de la naturaleza.....	50
6.1. Estándares sobre derechos de la naturaleza/ambiente	50
6.2. Estándares sobre el derecho a la educación	52
6.3. Estándares sobre el derecho a la educación superior en derechos humanos y de la naturaleza.....	54
6.2. Marco de protección nacional para la educación en derechos humanos y de la naturaleza.....	61
Capítulo segundo Diagnóstico sobre la organización de la formación en litigio estructural en el currículo de las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza vigentes al 15 de junio de 2022.....	71
1. Explicación metodológica	71
2. Antecedentes de la formación en litigio estructural en la educación superior formal ecuatoriana.....	73

3. Contextualización de la oferta académica de las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza por modalidad, región y tipo de financiamiento.	77
3.1. Tercer Nivel de Grado: carreras de Derecho	77
3.2. Cuarto Nivel: programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza en el campo del Derecho.....	82
3.3. Análisis de la organización de la formación en litigio estructural y sus enfoques en las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza .	85
Capítulo tercero Líneas de acción para la formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de naturaleza.....	91
1. Formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza ¿por qué? ¿para qué?	91
2. Perspectivas de los actores académicos con experiencia en la formación en litigio estructural	92
3. Justificación de la propuesta de líneas de acción	96
4. Hacia una cultura de los derechos humanos y de la naturaleza en la educación superior: líneas de acción para promover la valorización de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza	98
4.1. Promoción de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza en las políticas públicas y la normativa secundaria de los órganos del SES con potestad reglamentaria	98
4.2. Coordinación interinstitucional para promover la creación de un Plan Nacional de Educación Formal en Derechos Humanos y de la Naturaleza entre otras acciones posibles.....	99
4.3. Impulso del Acuerdo por la Educación Superior en y para los derechos de la naturaleza en el Ecuador.....	100
4.4. Fortalecimiento de la institucionalidad del SES y las IES para monitorear el desarrollo de la educación en derechos humanos y de la naturaleza	103
5. Hacia el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza.....	103
5.1. Líneas de acción para el tercer nivel de grado	103

5.1.1. Creación de clínicas de derechos humanos y de la naturaleza e implementación del modelo de enseñanza clínica y/o el fortalecimiento de las unidades existentes	104
5.1.2. Espacio curricular propio articulando las contribuciones de la formación en litigio estructural, los enfoques generales de derechos humanos y de la naturaleza	105
5.1.3. Transversalización de los enfoques generales de derechos humanos y de la naturaleza y las contribuciones de la formación en litigio estructural en asignaturas clave.....	107
5.1.4. Promoción de talleres, congresos foros u otros espacios interdisciplinarios sobre problemas específicos e incorporación de contenidos en otras carreras estratégicas	109
5.2. Líneas de acción para el cuarto nivel o posgrado.....	109
Conclusiones.....	113
Bibliografía.....	119
Anexos.....	127
Anexo 1: Guion para las entrevistas.....	127
Anexo 2: Hoja Informativa.....	128
Anexo 3: Hoja de consentimiento informado.....	129
Anexo 4: Memorando Nro. CES-CMI-2022-0231-M.....	130
Anexo 5: Solicitud de información ingresada en la SENESCYT.....	131
Anexo 6: Memorando Nro. SENESCYT-SGES-SIES-2023-0054-M.....	132
Anexo 7: Estándares generales de igualdad y ambiente de la educación superior	133
Anexo 8: Matriz consolidada: hallazgos carreras de Derecho vigentes al 15 de junio de 2022	136
Anexo 9: Lista de universidades que organizan asignaturas en derechos de la naturaleza.....	141
Anexo 10: Lista de universidades que organizan asignaturas articulando los derechos de la naturaleza con los derechos humanos (enfoque integrador)	142
Anexo 11: Lista de universidades que organizan asignaturas articulando los derechos de la naturaleza con el derecho ambiental (enfoque integrador)	143

Anexo 12: Lista de universidades que organizan asignaturas en derechos humanos de forma autónoma.....	144
Anexo 13: Lista de universidades que organizan asignaturas en derecho ambiental de forma autónoma.....	146
Anexo 14: Lista de universidades que organizan la asignatura “Sujeto de Derechos”	148
Anexo 15: Listado de universidades que ofertan programas de Derechos Humanos al 15 de junio de 2022	149
Anexo 16: Listado de universidades que ofertan programas de Derechos de la Naturaleza al 15 de junio de 2022.....	150
Anexo 17: Lista de universidades que organizan asignaturas con la denominación de clínicas dentro de las carreras de Derecho.....	151
Anexo 18: Lista de universidades que son parte del Acuerdo por la Educación Superior en y para los derechos de la naturaleza en el Ecuador a diciembre de 2022	152

Abreviaturas

CES	Consejo de Educación Superior
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CDESC	Consejo de Derechos económicos, sociales y culturales
DESC	Derechos económicos, sociales y culturales
EBDDHH	Enfoque basado en derechos humanos
EBDDN	Enfoque basado en derechos de la naturaleza
IES	Instituciones de Educación Superior
INIGED	Instituto de Investigación en Igualdad, Género y Derecho.
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
RRA	Reglamento de Régimen Académico
SENESCYT	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
SES	Sistema de Educación Superior
ONU	Organización de Naciones Unidas
PADH	Programa Andino de Derechos Humanos
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PDSES	Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior
UASB	Universidad Andina Simón Bolívar
UCE	Universidad Central del Ecuador
USFQ	Universidad San Francisco de Quito
UIDE	Universidad Internacional del Ecuador
UDLA	Universidad de las Américas

Introducción

En el ámbito internacional, actualmente existe una marcada tendencia hacia la ecologización de los derechos humanos. En la República del Ecuador, el derecho humano al ambiente sano fue reconocido a partir de la Constitución de 1979. Posteriormente con la expedición de la Constitución de 2008, se sentó un precedente histórico al reconocer a la naturaleza como sujeto de derechos.

Este reconocimiento constitucional fue promovido desde abajo por los movimientos sociales, indígenas, ecologistas, entre otros, y aprobado por la mayoría de las y los ecuatorianos mediante el *referéndum* constitucional realizado en el mismo año.¹ De esta manera la Constitución de Montecristi, por un lado, mantuvo el derecho humano al ambiente sano y ecológicamente equilibrado, cuya línea filosófica de fundamentación principal es el antropocentrismo; y, por otro lado, incorporó bajo la lógica de nuevos derechos, a los de la naturaleza, asumidos desde los enfoques de las corrientes biocéntricas y ecocéntricas. Hasta la actualidad, la articulación entre derechos de la naturaleza y derechos humanos genera debates profundos sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza.

Sin embargo, pese al reconocimiento señalado, estos derechos no gozan de total aceptación y/o comprensión. La doctrina nacional sobre la materia refleja que, entre las posturas contrarias a los derechos de la naturaleza, algunas se sustentan en discursos basados en derechos humanos, relacionadas principalmente con el derecho al ambiente sano y ecológicamente equilibrado. No obstante, la realidad demuestra que, cuando se producen afectaciones ecosistémicas, se vulneran tanto los derechos humanos como los de la naturaleza. Por ello, la comprensión de esta relación y complementariedad es imperativa para la categoría defensa.

Según Eduardo Gudynas, el Ecuador puede ser catalogado como uno de los tres países sudamericanos hiper extractivistas² porque su economía depende principalmente de la extracción y exportación de elementos de la naturaleza no renovables como el

¹ La Constitución de Montecristi fue aprobada mediante el *referéndum* constitucional de 2008, con el 63,93%. Political Database of the Americas, “Resultados Referendum Revocatorio 2008”, 28 de septiembre de 2008, párr. 5, <https://pdba.georgetown.edu/Elecdata/Ecuador/refconst08.html>.

² Eduardo Gudynas, “Postextractivismos en Ecuador: Indultar a la Naturaleza”, *Plan V*, 14 de julio de 2017, párr. 3, <http://gudynas.com/wp-content/uploads/GudynasPostExtractivismosEcuadorIndulto17F.pdf>.

petróleo y las políticas estatales buscan fortalecer el motor de la futura economía con la expansión indiscriminada del extractivismo minero. En conjunto, estos aspectos marcan un contexto que favorece la mercantilización de los elementos de la naturaleza y profundiza la conflictividad social, por los daños y despojos a las comunidades (en su mayoría indígenas y campesinas), la criminalización de la protesta, la persecución a las y los defensores de derechos, etc.

Frente a esta situación, se percibe que la defensa jurídica de los derechos humanos y de la naturaleza en contextos de crisis exige una visión de litigio estructural con un enfoque integrador. A su vez, trasladando el debate a la educación superior, lo señalado conduce a establecer que, para promover el desarrollo de este tipo de litigios, la formación principalmente de las y los abogados debe desarrollar una perspectiva social acorde a los nuevos paradigmas constitucionales. Para alcanzar este objetivo, las contribuciones de la formación en litigio estructural con un enfoque integrador es un aspecto clave.

En este escenario, los derechos de la naturaleza plantean una serie de desafíos a la educación superior en general, y en particular a la formación de las y los abogados, y a la educación superior en derechos humanos, con miras a formar profesionales con experticias para la defensa integral de estos derechos. Bajo este marco, la pregunta que guió este trabajo de investigación fue ¿Cómo se ha incorporado la formación en litigio estructural en derechos humanos y de la naturaleza en las mallas curriculares de las carreras de Derecho y los programas de posgrado en Derechos Humanos y de la Naturaleza de Ecuador en el campo del Derecho?

Para dar respuesta a esta pregunta de investigación se implementó una metodología de enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo, combinando fuentes primarias y secundarias. En cuanto a las primeras, se realizó un muestreo intencional y entrevistas semiestructuradas con consentimiento informado a cinco autoridades de las principales universidades del país con experiencia en la formación y/o la promoción de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza. Para estas entrevistas, se establecieron doce preguntas organizadas en tres categorías orientativas: educación en derechos humanos y de la naturaleza, organización curricular de la formación en litigio estructural y enfoques (ver anexos 1, 2 y 3).

La recopilación de datos cualitativos se realizó mediante la revisión de: (i) fuentes bibliográficas especializadas en materia de derechos humanos, derechos de la naturaleza, litigio estructural y formación, e (ii) instrumentos internacionales y nacionales que desarrollan el marco de protección que ampara la formación en litigio estructural para la

defensa de los derechos humanos y de la naturaleza. Y a nivel cuantitativo, con base en la información facilitada por el CES (ver anexo 4), se utilizó un muestreo por conglomerados por educación de pregrado y posgrado, que permitió analizar la oferta académica en el campo del Derecho, vigente al 15 de junio de 2022.

Los resultados del proceso investigativo se condensan en tres capítulos. En el primero se identifica el marco conceptual de derechos humanos, derechos de la naturaleza, litigio estructural, formación y enfoques, y el marco de protección general que ampara la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza.

En el segundo, se analizan las mallas curriculares de las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza a fin de observar la organización de la formación en litigio estructural. En este capítulo se exponen datos inéditos sobre los antecedentes de la formación y su organización curricular, y otros hallazgos secundarios relacionados con la organización de contenidos en derechos humanos y de la naturaleza en las carreras de Derecho, y la oferta de programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza en cuarto nivel.

Y en el tercer capítulo, teniendo como referencia los estándares mínimos que establecen los instrumentos nacionales e internacionales para promover y desarrollar la educación en derechos humanos y de la naturaleza, y los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado, se plantean varias líneas de acción para promover la valorización de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza, así como el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de estos derechos. Cabe mencionar que, en este capítulo se visibilizó con mayor fuerza, las voces y experiencias académicas de las autoridades entrevistadas. Finalmente se incluye un acápite que recoge las conclusiones.

Capítulo primero

La formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza en la educación superior

En este capítulo se presenta un marco conceptual sobre derechos humanos, derechos de la naturaleza, dando cuenta de sus interrelaciones y principales debates. A continuación, se establece el alcance teórico del litigio estratégico y los enfoques para promover su integración en la educación superior. Posteriormente, se determina el marco de protección internacional y nacional, sobre derechos de la naturaleza y la educación superior en derechos humanos y de la naturaleza, estableciendo los más importantes estándares que permiten orientar el desarrollo de este tipo de formación.

1. Aproximación conceptual a los derechos humanos y a sus fundamentaciones

La tarea de definir los derechos humanos puede resultar compleja debido a la amplitud de su contenido y también porque la definición dependerá de la corriente en la que se ubique nuestra postura. Las principales teorías o corrientes para fundamentar los derechos humanos, según la clasificación propuesta por Antonio Marlasca, son las siguientes: (i) iusnaturalista, (ii) positivista, (iii) ética-dualista, (iv) histórico-relativista.³

Los derechos humanos, en el marco de la fundamentación o justificación iusnaturalista, son concebidos como derechos naturales. Mientras que, desde la fundamentación o justificación positivista, se entienden como derechos basados en leyes positivas. Estas dos fundamentaciones se han presentado como antagónicas. Por esta razón, con el propósito de integrar dichas polaridades, aparecen otras corrientes como la ética - dualista y la histórico - relativista, según la clasificación de Marlasca.⁴

Los derechos humanos en el marco de la fundamentación ética – dualista son concebidos como derechos morales o valores positivados, y en el marco de la fundamentación histórico – relativista, como derechos históricos y relativos que están en

³Antonio Marlasca, “Fundamentación Filosófica de los Derechos Humanos”, *Revista Filosofía Universidad de Costa Rica*, n.º 90, (1998), 564-72, https://www.academia.edu/28413195/Fundamentacion_Filosofica_de_los_derechos_humanos

⁴ *Ibíd.*

función de valores asumidos y defendidos por una comunidad histórica concreta.⁵ Una de las características de la corriente histórico-relativista es su elasticidad, porque enfatiza la historicidad, la variabilidad y la relatividad de los derechos, potenciados principalmente por su origen social.⁶

Desde estas perspectivas integradoras, los derechos humanos pueden ser definidos como exigencias básicas de la dignidad humana, que transitan desde la moralidad de los derechos naturales a la normatividad de los derechos positivados, en contextos sociohistóricos y culturales caracterizados principalmente por las luchas sociales, con el objeto de alcanzar una mayor garantía para hacerlos efectivos.

Bajo es lógica, los derechos humanos, en su integralidad e inmanencia deben entenderse como el conjunto de procesos sociales, económicos, normativos, políticos y culturales que abren y consolidan espacios de lucha por la particular concepción de la dignidad humana, desde el reconocimiento, la transferencia de poder y la mediación jurídica.⁷

Las definiciones propuestas son afines a las teorías críticas de los derechos humanos, porque reconocen las incidencias desde abajo, evocan el desarrollo de estos derechos en un contexto concreto (separándose así de la idea de una humanidad abstracta), y reflejan que el reconocimiento de los derechos debe ir acompañado de una transferencia de poder entre los grupos sociales, las instituciones en las que se articulan y las lógicas que permean estas relaciones,⁸ para que las declaraciones no se queden en meros enunciados que legitiman discursos y prácticas hegemónicas.

En este contexto, la idea asociada a los derechos humanos y la interculturalidad, como una alternativa para su reinención o reconstrucción, es desarrollada por varios autores, como Joaquín Herrera Flores, Boaventura de Sousa Santos, entre otros. Ambos sostienen que los derechos humanos son un tema complejo y reconocen que una de las dimensiones de esta complejidad esta atravesada por la cultura.⁹

Para Flores, esta complejidad se produce porque en los derechos humanos se da una confluencia entre lo universal y lo particular, y en muchos casos, como una especie

⁵ *Ibíd.*

⁶ *Ibíd.*

⁷ Joaquín Herrera Flores, "Los derechos humanos en el contexto de la Globalización: Tres precisiones conceptuales", accedido 15 de febrero de 2023, pág. 27, <https://www.ces.uc.pt/direitoXXI/comunic/HerreraFlores.pdf>

⁸ Helio Gallardo, *Política y Transformación Social. Discusión sobre Derechos Humanos*, (Ecuador: Tierra Nueva, 2000), 15.

⁹ *Ibíd.*, 30.

de colonialismo, se intentan imponer el mínimo ético del concepto de derechos humanos que ha surgido en el contexto particular de Occidente, a concepciones culturales que no tienen en su bagaje lingüístico el concepto de derecho, como es el caso de los pueblos y nacionalidades indígenas.¹⁰

La misma situación es explicada por Boaventura, como la lucha del cosmopolitismo de Occidente imperial contra cualquier otra concepción alternativa de la dignidad humana que esté socialmente aceptada en otra parte.¹¹ Esta impronta refleja que los derechos humanos son incompletos porque no han logrado establecer un vínculo entre la parte y el todo, el individuo y la realidad; y, más radicalmente, porque éstos no se centran en el imperativo primordial que es el deber de las personas de encontrar su lugar en el orden de toda la sociedad y de todo el cosmos.¹²

El reconocimiento de la incompletud de los derechos humanos da una pauta sobre las razones por las que la Constitución de la República del Ecuador reconoce por un lado el derecho humano al ambiente sano y ecológicamente equilibrado, y por otro a los derechos de la naturaleza, así como la lógica de su relación en perspectiva intercultural y la posibilidad de un diálogo constructivo.

En este proceso, es importante considerar que los discursos y prácticas basadas en derechos humanos pueden tener un sentido hegemónico o contrahegemónico. Ambos conceptos teóricos fueron desarrollados por Antonio Gramsci.¹³ Lo hegemónico alude a los procesos de dirección ideológica o política dominante y lo contrahegemónico a los procesos que buscan su desarticulación y apuestan por la construcción de una nueva hegemonía.¹⁴

Para Boaventura, la modalidad de localismo globalizado desde arriba es una concepción de los derechos humanos hegemónica y la modalidad de cosmopolitismo subalterno e insurgente, es decir una globalización desde abajo, responde a una concepción contrahegemónica.¹⁵ Con relación a las instituciones dominantes actuales, esta hegemonía se evidencia cuando los derechos humanos se ponen al servicio de los

¹⁰ *Ibíd*, 32.

¹¹ Boaventura de Sousa Santos, *Descolonizar el saber. Reinventar el Poder* (Montevideo: Ediciones Trilce, 2010), 67.

¹² Santos, *Descolonizar el saber*, 73.

¹³ Emir Sader, "Hegemonía y Contrahegemonía para otro mundo posible", en *Resistencias Mundiales*, (Buenos Aires: CLACSO, 2001), 88.

¹⁴ *Ibíd*, 93-9.

¹⁵ *Ibíd*, 67.

intereses económicos y geopolíticos de los Estados capitalistas y su discurso consiente atrocidades indescriptibles.¹⁶

Por otro lado, su uso contrahegemónico se evidencia en la lucha de las personas, colectivos, organizaciones no gubernamentales, entre otras, que defienden a las clases sociales y grupos oprimidos (muchas veces, corriendo graves riesgos),¹⁷ y en general cuando se conciben de forma crítica y liberadora, y se utilizan para procurar un mundo mejor a través de la transformación de la realidad.¹⁸

Frente a la concepción burguesa de los derechos humanos, Ramiro Ávila sostiene que, los derechos humanos en general y los derechos humanos económicos sociales y culturales (DESC) en particular deben ser leídos no solo en clave de interdependencia con otros derechos, que es la concepción tradicional, sino en interrelación con la naturaleza.¹⁹ Cabe añadir que, esta reconceptualización de los derechos humanos desde la perspectiva intercultural, en clave derechos de la naturaleza, atañe no solo a las diversas ontologías o epistemologías que sobre la dignidad humana puedan encontrarse en los contextos locales, sino sobre el valor intrínseco de la naturaleza.

2. Aproximación conceptual a los derechos de la naturaleza y a sus fundamentaciones

A partir de 2008, la doctrina de los derechos de la naturaleza se ha venido fortaleciendo de forma progresiva con categorías asociadas a su fundamentación, análisis del desarrollo jurisprudencial, inclusive desde una perspectiva intercultural, estudios comparados, relacionalidad con los principios del Buen Vivir-*Sumak Kawsay*, y más recientemente sobre la complementariedad y/o relacionalidad con los derechos humanos, entre otros contenidos.

Sobre las principales líneas éticas para fundamentar los derechos de la naturaleza, las investigadoras Adriana Rodríguez y Viviana Morales, destacan que estas devienen de los postulados del ecologismo profundo (*Deep Ecology*), y de la interculturalidad que comprende concepciones como los derechos bioculturales (*Biocultural Rights*), la justicia

¹⁶ *Ibíd.*, 70.

¹⁷ *Ibíd.*

¹⁸ Ramiro Ávila, “Los derechos sociales y los derechos de la naturaleza: hacia un necesario y urgente cambio de paradigma”, 14 de noviembre de 2022, 5, <https://www.uasb.edu.ec/wp-content/uploads/2021/04/Derechos-de-la-naturaleza-Ramiro-Avila-Santamaria.pdf>

¹⁹ *Ibíd.*; énfasis añadido.

intercultural, y el pluralismo jurídico.²⁰ Estas líneas éticas explican la relación ser humano-naturaleza desde la ecología y el derecho respectivamente.

El ecologismo profundo aborda las problemáticas ambientales de raíz, cuestionando con un sentido crítico las pautas culturales antropocéntricas y propone soluciones de largo alcance a nivel temporal y espacial.²¹ En este sentido, como indican Rodríguez y Morales, plantea un cambio de paradigma de la ética occidental y antropocéntrica, hacia una ética biocéntrica, reformulando el concepto de ambiente y desarrollo, y promoviendo el reclamo de estos derechos desde la valoración intrínseca de la naturaleza y no desde la perspectiva del ambiente sano.²²

Desde la línea ética del *Deep Ecology*, las posturas antropocéntricas y biocéntricas se presentan como antagónicas. El antropocentrismo, ubica a los seres humanos como sujetos de derechos y a la naturaleza como objeto. De acuerdo con esta visión tradicional, el “medio” ambiente debe ser defendido porque es necesario para nutrir los procesos productivos de los humanos, es parte de la propiedad de los individuos o está directamente vinculado a la salud de las personas.²³

En contraste, las posturas biocéntricas, reconocen que todos los seres vivos y su aporte ambiental tienen valores propios, más allá de la posible utilidad para los seres humanos. Desde este enfoque, se generan obligaciones y derechos con relación a la naturaleza.²⁴

Por otra parte, la interculturalidad busca insurgir, implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto activo de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierden su diferencia; sino que tienen la oportunidad y la capacidad para aportar desde esa diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades.²⁵ De este modo, la interculturalidad da sentido a las corrientes ecocéntricas²⁶ que promueven la protección

²⁰ Adriana Rodríguez y Viviana Morales, *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, La India y Colombia: Hacia la búsqueda de una justicia ecocéntrica* (Quito: Huaponi Ediciones, 2022), 21.

²¹ René Chargoy, “Ecología profunda: reconexión con la naturaleza”, *Universidad del medio ambiente*, 22 de marzo de 2017, párr. 3, <https://umamexico.com/ecologia-profunda-reconexion-la-naturaleza-2/>

²² Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural*, 22.

²³ Eduardo Gudynas, *Derechos de la Naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales*, (Perú: PDTG, 2014), 98.

²⁴ *Ibíd*, 100.

²⁵ Catherine Walsh, “Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado”, *Tabula Rasa*, n.º 9 (2008): 141, <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>

²⁶ Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural*, 25-37.

de los elementos humanos y no humanos, reconociendo la existencia de los vínculos existentes entre todos los elementos que componen un ecosistema.

Bajo esta lógica, para Rodríguez y Morales, la fundamentación teórica de los derechos de la naturaleza propone una concepción nueva en las regiones que tienen un pasado colonial y mantienen estructuras neocoloniales como en el Ecuador, y su desarrollo lo aleja de la discusión occidental entre positivismo y naturalismo.²⁷ Es preciso señalar que, esta nueva concepción, es denominada por las mencionadas investigadoras como *ius-socio-naturalista*.²⁸

Para explicar esta distinción, las autoras sostienen que la corriente *ius-socio-naturalista* crítica el formalismo jurídico y toda la estructura general cultural dominante que proporciona los cimientos teóricos sobre los que se erige el antropocentrismo capitalista.²⁹ Esta referencia orienta sobre el proyecto utópico que subyace al reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos en la Constitución.

Con relación a las líneas identificadas por Rodríguez y Morales, cabe añadir que, en las posturas teóricas más críticas del Derecho Ambiental, se encuentran reconocimientos que fundamentan el valor intrínseco de los derechos de la naturaleza (dimensión social del derecho al ambiente).³⁰ Para Agustín Grijalva, estas líneas críticas están relativizando y hasta abandonando el antropocentrismo de origen, y permitiendo que los derechos de la naturaleza puedan entablar un diálogo con horizonte de complementariedad.³¹

De acuerdo con Farith Simón, la noción de la doble personalidad del derecho ambiental fue desarrollada por Godofredo Stutzin.³² Para este autor, las dos dimensiones o facetas de este derecho provienen de dos raíces distintas y se manifiestan en dos caras diferentes. Una de las facetas decanta propiamente en el derecho humano al ambiente sano, reconociendo que los daños y riesgos que se producen al ambiente afectan

²⁷ *Ibíd.*, 33.

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ Godofredo Stutzin, “La doble personalidad del derecho ambiental”, *Revista de Derecho, Política y Administración*, n.º 2, (1986), 37, citado por Néstor A. Cafferata, Introducción al Derecho Ambiental, (México: INE-SEMARNAT, 2004), 200, https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/80473/7/Introduccion_al_Derecho_Ambiental%2C_Caferatta.pdf

³¹ Agustín Grijalva, “Derechos Humanos y de la Naturaleza”, *Revista Ecuador Debate*, n.º 116 (2022), 47.

³² Farith Simón, “Los derechos de la naturaleza en la Constitución ecuatoriana del 2008: alcance, fundamentos y relación con los derechos humanos”, *Revista Esmat*, n.º 17, (2019): 239, [Los_Derechos_De_La_Naturaleza_en_La_Cons-97541347.pdf](https://www.inecua.gov.ec/portal/images/stories/documentos/2020/06/20200623/Los_Derechos_De_La_Naturaleza_en_La_Cons-97541347.pdf)

directamente a las personas; por lo tanto, con su reconocimiento se busca proteger a las personas contra violaciones en sus derechos de personalidad y propiedad, extendiendo las reglas tradicionales del derecho Civil y Penal a las relaciones que se forman entre ellas, por ser causantes o víctimas, respectivamente, de aquellos daños y riesgos ambientales.³³

Mientras que, la otra cara del derecho ambiental mira hacia el mundo de la naturaleza, comprendiéndolo en su totalidad, sin excluir ninguno de sus componentes, por ajenos que sean a la vida humana.³⁴ En este sentido, para Stutzin, la primera dimensión alude propiamente al Derecho Ambiental y la segunda a un Derecho Ecológico o Derecho de la Naturaleza.³⁵ Cabe añadir que, para este autor, es necesario tomar conciencia de esta situación y analizarla adecuadamente para permitir a esta nueva rama del Derecho una mejor identificación y un desarrollo más certero, liberándola de complejos e inhibiciones que son consecuencia de su conflicto interno no reconocido ni resuelto.³⁶

Lo señalado conduce a establecer que los derechos de la naturaleza pueden ser fundamentados desde las líneas éticas del *Deep Ecology*, la interculturalidad y la dimensión social o colectiva del derecho al ambiente sano. Otro aspecto para resaltar es que, si bien estas líneas responden a fundamentaciones diferentes, todas convergen en un punto en común: el reconocimiento del valor intrínseco de la naturaleza y su defensa bajo el entendido de que la vida es un entramado de interrelaciones e interdependencias complejas.

Respecto a la definición de los derechos de la naturaleza, Rodríguez y Morales sostienen que, “en Ecuador, a partir de la Constitución de Montecristi (2008) se ha definido a estos derechos como un conjunto de normas que promueven el respeto integral de la existencia, la estructura, las funciones y sus procesos evolutivos, así como al mantenimiento y a la regeneración de sus ciclos vitales”.³⁷

La definición citada aproxima a los valores intrínsecos de la naturaleza a partir de los contenidos constitucionales. Sin embargo, a fin de dotar de contenido histórico, social, cultural y político a la definición de los derechos de la naturaleza, como un proceso impulsado principalmente desde abajo por los movimientos sociales, es necesario establecer el contexto en el que los derechos de la naturaleza lograron entrar en el corazón del derecho Estatal.

³³ Stutzin, “La doble personalidad del derecho ambiental”, 37.

³⁴ *Ibíd.*

³⁵ *Ibíd.*

³⁶ *Ibíd.*

³⁷ Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural*, 21.

En este sentido, se destaca que, el reconocimiento de los derechos de la naturaleza tuvo lugar por la convergencia de varios factores en un momento histórico determinado: (i) la presencia de movimientos sociales indígenas, ambientalistas, animalistas, etc., que encontraron en la crisis política y partidista del país, un punto en común en sus luchas, (ii) el nacimiento de un movimiento político que en su discurso y propuesta de campaña recogió imaginarios sociales diversos, cooptó a líderes indígenas, y colocó a un importante líder ecologista en la Presidencia de la Función Legislativa; y, (iii) la voluntad del pueblo que en esa aspiración de “refundar el estado” aprobó mediante Referéndum la nueva Constitución.

Teniendo en cuenta estos factores, los derechos de la naturaleza pueden ser definidos como un conjunto de postulados emancipatorios que involucran el reconocimiento del valor intrínseco de la naturaleza y sus derechos en la Constitución ecuatoriana de 2008, enfatizando que la Norma Suprema fue expedida en un contexto, social, político, cultural e histórico marcado principalmente por el impulso, desde debajo, de los movimientos sociales biocéntricos y ecocéntricos, y sus luchas históricas.

3. La lógica de una relación entre los derechos humanos y de la naturaleza: hacia la comprensión de su complementariedad

El reconocimiento de los derechos de la naturaleza en la Constitución ecuatoriana generó un amplio debate a nivel nacional, regional y mundial. En este contexto, surgieron posturas defensoras y detractoras de los derechos de la naturaleza. Los discursos con enfoques en derechos humanos no han sido ajenos a este proceso. Sobre la polaridad y/o la lógica de una relación entre estos derechos, en la doctrina nacional se identifican dos posturas principales: radicales, de la sospecha y progresistas.

Las posturas radicales vinculadas al derecho ambiental con un enfoque antropocentrista extremo sostienen que, reconocer derechos a la naturaleza es un pleonasma jurídico debido a que los derechos humanos ya reconocen el derecho al “medio” ambiente sano y ecológicamente equilibrado. Esta postura fue identificada pre y posconstitución por académicos como Mario Melo y Ramiro Ávila.

Mario Melo señaló que previo al reconocimiento de los derechos de la naturaleza en la norma suprema, hubo criterios que consideraban que reconocer derechos a la Naturaleza no es trascendente porque ya se reconoce el derecho a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, y el Derecho Ambiental ya incorpora el derecho de

toda persona natural o jurídica o colectivo para reclamar por daños ambientales, aun cuando no le afecten directamente.³⁸

Posconstitución, Ramiro Ávila, en el año 2011 identificó que el reconocimiento de la naturaleza como titular de derechos fue motivo de más de una crítica por parte de las y los abogados.³⁹ Según Ávila, esta crítica iba desde el escepticismo hasta la sorna.⁴⁰ Se percibe que este problema persiste y puede representar un desafío para la defensa con visión de litigio estructural y/o la garantía jurisdiccional de los derechos de la naturaleza de forma individual o conjunta con los derechos humanos, porque no se trata de un problema de percepción conceptual sin incidencia. Desde este posicionamiento ideológico los derechos de la naturaleza son ubicados detrás de una línea abismal.

Por otra parte, las posturas de la sospecha defienden la existencia de una presunta ambivalencia constitucional debido a que la Norma Suprema contempla la concepción de la naturaleza como sujeto autónomo de derechos (art. 10), el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos (art. 71 al 74), y el reconocimiento del derecho al ambiente sano y ecológicamente equilibrado (art. 14, 15 y 276 numeral 4).⁴¹

Por último, las posturas progresistas sostienen que, el reconocimiento de los derechos de la naturaleza era urgente debido al pasado colonial del Ecuador y la existencia de estructuras neocoloniales que nutren al capitalismo antropocéntrico extremo, y enfatizan la complementariedad entre los derechos humanos y de la naturaleza. Actualmente se evidencia un mayor interés por abordar la lógica de la relación y/o complementariedad existente entre estos derechos.

³⁸ Mario Melo, “Derechos de la Pachamama: un paradigma emergente frente a la crisis ambiente global”, *Aportes Andinos*, n.º 27 (2010): 4, <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2560/1/RAA-27-Melo-Derechos%20de%20la%20Pachamama.pdf>

³⁹ Ramiro Ávila, *El derecho de la naturaleza: fundamentos*. (Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, 2011), 35.

⁴⁰ *Ibíd.*

⁴¹ Esta postura es explicada con claridad por el académico Farith Simón. “Por un lado, [a la naturaleza] se la trata como sujeto de derechos y por otro como un objeto de apropiación y explotación. Esta ambivalencia es explicada por los defensores de la naturaleza haciendo una distinción entre un aprovechamiento dirigido a la satisfacción de necesidades vitales (un uso legítimo dirigido a asegurar la sobrevivencia) y la “crueldad por simple comodidad y el abuso superfluo o innecesario”. Algunos defensores del reconocimiento constitucional de la naturaleza como sujeto de derechos, especialmente los que provienen del mundo del derecho, han usado varias categorías jurídicas para apoyar o explicar la reforma, especialmente las nociones, sujetos de derechos, capacidad, derecho subjetivo y deber. Sin embargo, han confundido el fundamento y los instrumentos usados para dar forma al objetivo de proteger a la naturaleza (medio ambiente), trasladando de forma automática sus visiones esencialistas al análisis de categorías involucradas, asumiendo como base de la crítica -o de la justificación- perspectivas que han sido superadas en la teoría del derecho”. Farith Simón, *Introducción al Estudio del Derecho* (Ecuador: Editora Jurídica Cevallos, 2017), 240.

En la doctrina nacional los aportes más actuales para abordar esta temática son los realizados por las y los académicos Adriana Rodríguez y Viviana Morales en Los Derechos de la Naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia, Agustín Grijalva en Derechos Humanos y Derechos de la Naturaleza⁴² y Ramiro Ávila en Los derechos sociales y los derechos de la naturaleza: hacia un necesario y urgente cambio de paradigma.

Las y los autores citados coinciden en sostener que los derechos de la naturaleza suponen una ruptura estructural con la teoría liberal de los derechos y constituyen un quiebre con la noción de que solo los seres humanos son titulares de derechos.⁴³ Por esta razón, al racionalismo del liberalismo tradicional kantiano, le resulta complejo comprender las nuevas dimensiones del derecho, que incluye la colectiva e identitaria.⁴⁴

Cabe mencionar que, tales aseveraciones, se fundamentan en la noción del pluralismo jurídico que fue introducido en la Constitución ecuatoriana, y deriva en la convergencia de dos o más sistemas jurídicos en un mismo espacio geográfico.⁴⁵ En otras palabras, la convivencia de varios sistemas jurídicos con distintas normas de validez, que se traduce en un derecho por principios y no por reglas.⁴⁶

Para Rodríguez y Morales, el reconocimiento de la plurinacionalidad en la Carta Magna abrió las puertas a un pluralismo jurídico emancipador de alta intensidad, el cual conduce a entender al derecho en sus múltiples dimensiones: la estatal y todas las que constituya derecho propio.⁴⁷ En consecuencia, como indican las mismas autoras, la protección de los derechos de la naturaleza no está limitada a los parámetros establecidos por el discurso constitucional ecuatoriano.⁴⁸

Por las razones indicadas, sobre la comparación de la expansión de los derechos de la naturaleza con la de los derechos humanos, Grijalva, es enfático al afirmar que tal comparación solo puede servir como metáfora para ilustrar la resistencia y la lucha que ha supuesto el reconocimiento de los derechos de las personas y grupos históricamente

⁴² Agustín Grijalva, “Derechos Humanos y Derechos de la Naturaleza”, *Revista Ecuador Debate*, n.º 116 (2022).

⁴³ Grijalva, “Derechos Humanos y Derechos de la Naturaleza”, 56.

⁴⁴ Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural*, 35.

⁴⁵ Eduardo Díaz, Alcides Antúñez Sánchez, “El Derecho Alternativo en el pluralismo jurídico ecuatoriano”, *Estudios Constitucionales*, n.º 1 (2018): 367, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002018000100365>

⁴⁶ Ramiro Ávila, Prólogo, en Cormac Cullinan, *El Derecho Salvaje*, (Quito: Editorial Huaponi, 2019), 23

⁴⁷ Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural*, 22.

⁴⁸ *Ibíd.*

excluidos.⁴⁹ Esta aclaración es importante porque pone en relieve las diferencias de las fundamentaciones de los derechos humanos y los derechos de la naturaleza antes analizadas y posibilita la construcción de los puntos de encuentro desde el reconocimiento de esas diferencia.

En este escenario, con el objeto de evidenciar la lógica de una relación entre los derechos humanos y de la naturaleza, así como la complementariedad existente entre estos derechos para la categoría defensa, a continuación, se intentará enlazar algunos aportes teóricos relevantes con los precedentes jurisprudenciales nacionales e internacionales más destacados en la materia.

Según Chen y Gilmore, el bioculturalismo alude a la naturaleza interdependiente e interrelacionada de los recursos indígenas.⁵⁰ Sin embargo, con un alcance más amplio, Bakivatte y Benet sostienen que, los derechos bioculturales se sustentan a través de varios movimientos (no solo el indígena): (i) los postdesarrollistas, (ii) el movimiento de los comunes, (iii) los pueblos indígenas, (iv) el desarrollo de los derechos ambientales de tercera generación.⁵¹

Por lo tanto, para estos autores, los derechos bioculturales, se basan en una historia de la gestión comunitaria de los elementos de la tierra de manera más consciente y pueden ser ejercidos y defendidos por cualquier grupo con conciencia del valor intrínseco que tiene la naturaleza más allá del valor de intercambio otorgado por el pensamiento occidental capitalista; como los colectivos identitarios: indígenas, afrodescendientes, campesinos, etc., e inclusive las comunidades urbanas.⁵²

En tal virtud, como indican Rodríguez y Morales, los derechos bioculturales se instituyen en un “puente de diálogo entre los derechos de la naturaleza y los derechos culturales de los colectivos que mantienen formas de vida que equilibran el desarrollo cultural y la protección de la naturaleza”.⁵³ Una vez realizadas estas precisiones, cabe añadir que, los fundamentos de los derechos bioculturales fueron analizados por la Corte

⁴⁹ Grijalva, “Derechos Humanos y Derechos de la Naturaleza”, 56.

⁵⁰ Cher Weixia Chen, Michael Gilmore, “Biocultural Rights: A New Paradigm for Protecting Cultural Resources of Indigenous Communities”, *The International Indigenous Policy Journal*, n.º 6, (2015): 3, <https://doi.org/10.18584/iipj.2015.6.3.3>, citado por María del Ángel Iglesias Vázquez, “Los pueblos indígenas y la protección del medioambiente: la indigenización del derecho internacional, derechos bioculturales y derechos de la naturaleza”, *Cadernos de Dereito Actual*, n.º16, (2021): 15.

⁵¹ Kabir Sanjay Bavikatte, Tom Bennett, “Community Stewardship: The Foundation of Biocultural Rights”, *Journal of Human Rights and Environment*, n.º 1, (2015): 7-29, citado por Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural*, 25-7.

⁵² *Ibíd.*

⁵³ Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural*, 30.

Constitucional de Colombia y sirvieron de fundamento para dictar la Sentencia T-622 en el año 2016 y reconocer la cuenca del Río Atrato como entidad, sujeto de derechos.⁵⁴

Los antecedentes del caso se remontan a la interposición de una Acción de Tutela por parte de un Centro de Estudios en representación de las comunidades étnicas que habitan la cuenca del río Atrato. La acción se interpuso en contra de la Presidencia de la República y otros, argumentando afectaciones a la salud como consecuencia de las actividades mineras ilegales. Los accionantes solicitaron la tutela de los derechos fundamentales a la vida, a la salud, al agua, a la seguridad alimentaria, al medio ambiente sano, a la cultura y al territorio de las comunidades étnicas accionantes.⁵⁵

Al poner los derechos bioculturales en perspectiva ecocéntrica, la Corte pone en relieve que, tanto la defensa como la protección de las comunidades está unida a la protección del territorio y sus características biofísicas, y reconoce que no se puede garantizar los derechos de las comunidades del Río Atrato sino se considera a la cuenca y a sus habitantes desde una perspectiva integral.⁵⁶ Para Diego Cagueñas y otros, el enfoque relacional e interdependiente de los derechos bioculturales, se presenta como un quiebre y una novedad en la cosmovisión moderna occidental que empieza a tratar de introducirlo lentamente y no sin dificultades.⁵⁷

Por otro lado, con una orientación más general, para Grijalva la complementariedad entre derechos humanos y derechos de la naturaleza “tiene en realidad una fuente profunda que deviene de un giro ontológico, epistemológico y ético, pues se trata de una nueva concepción subyacente respecto a la igualdad [...]”.⁵⁸ Lo señalado por Grijalva decanta en la relación entre ser humano y naturaleza desde una perspectiva ecocéntrica. Desde esta percepción, el ser humano se concibe como parte de la naturaleza.

Es importante subrayar que, para Grijalva, la Corte Constitucional del Ecuador, especialmente a partir del año 2019, ha iniciado un desarrollo de los derechos de la naturaleza bajo el enfoque interdisciplinario e intercultural.⁵⁹ De las sentencias dictadas

⁵⁴ Observatorio del Principio 10, “Sentencia de la Corte Constitucional Colombiana (T-622 de 2016)”, 10 de noviembre de 2016, párr. 1, <https://observatoriop10.cepal.org/es/jurisprudencia/sentencia-la-corte-constitucional-colombia-t-622-2016>

⁵⁵ *Ibíd.*

⁵⁶ Diego Cagueñas, María Galindo y Sabina Rasmussen, “El Atrato y sus guardianes: imaginación eco política para hilar nuevos derechos”, *Revista Colombiana de Antropología*, n.º 2, (2020): 169-196, doi: 10.22380/2539472X.638

⁵⁷ *Ibíd.*

⁵⁸ Grijalva, “Derechos Humanos y de la Naturaleza”, 56.

⁵⁹ *Ibíd.*, 57.

a partir del año en mención, una de las más destacadas es la Sentencia de Revisión de Garantías 1149-19-JP/21, a través de la cual, se reconoció la vulneración de los derechos de la naturaleza correspondientes al Bosque Protector Los Cedros, el derecho al agua y ambiente sano de las comunidades aledañas al Bosque Protector, y el derecho a ser consultado sobre decisiones o autorizaciones que puedan afectar al ambiente, de las comunidades antes referidas.⁶⁰

Los antecedentes reflejan que en este caso, el Alcalde del Gobierno Autónomo Descentralizado de Santa Ana de Cotacachi presentó una acción de protección en contra de los representantes legales del Ministerio del Ambiente y de la ENAMI.EP, alegando la vulneración de los derechos de la naturaleza al permitir actividad minera dentro del Bosque Protector Los Cedros, inobservando las normas constitucionales sobre consulta ambiental y las relativas a consultas de pueblos y comunidades indígenas.⁶¹

Es importante destacar que, a través del caso “Los Cedros”, la Corte interrelaciona los derechos de la naturaleza con el derecho al ambiente sano y ecológicamente equilibrado bajo una lógica de complementariedad,⁶² hace alusión a la doble dimensión de este último,⁶³ conecta el derecho al agua con ambos derechos, y la importancia del derecho a la consulta ambiental.⁶⁴

Entonces, como indica Grijalva, este caso ilustra la relación y complementariedad que existe entre estos derechos, y sobre la importancia de la aproximación interdisciplinaria a los derechos de la naturaleza, debido a la necesidad de recurrir a información científica específica sobre asuntos hídricos y ecológicos, y a su articulación con los conocimientos y saberes de las comunidades humanas afectadas por los procesos y/o riegos de daño ambiental.⁶⁵

⁶⁰ Ecuador, Corte Constitucional del Ecuador, “Sentencia”, en *Revisión de Garantías Caso No. 1149-19-JP/20*, 10 de noviembre de 2021, 1.

⁶¹ *Ibíd.*, 7.

⁶² “Los derechos de la naturaleza protegen ecosistemas y procesos naturales por su valor intrínseco, de esta forma se complementan con el derecho humano a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado. Los derechos de la naturaleza, como todos los derechos constitucionales, son plenamente justiciables y, en consecuencia, los jueces y juezas están obligados a garantizarlos”. *Ibíd.*, 77

⁶³ “El derecho al ambiente sano bajo el marco constitucional ecuatoriano y los instrumentos internacionales, no solo se centra en asegurar las condiciones ambientales adecuadas para la vida humana, sino que protege también a los elementos que conforman la naturaleza desde un enfoque biocéntrico, sin perder su autonomía como derecho humano. Este derecho tiene una dimensión individual y también colectiva y obliga a las autoridades ambientales a adoptar las políticas públicas y normativas que promuevan y fortalezcan la relación armónica de las actividades humanas con el medio en que se desarrollan”. *Ibíd.*, 78.

⁶⁴ “El derecho al agua guarda estrecha relación con el derecho al ambiente sano y con los derechos de la naturaleza, pues es un elemento articulador de la vida en el planeta”. *Ibíd.*

⁶⁵ Agustín Grijalva, “Derechos Humanos y Derechos de la Naturaleza”, 56-7.

Para alcanzar una mayor comprensión sobre la lógica de esta relación o complementariedad, en el artículo “Derechos de la naturaleza y derechos humanos”, Grijalva propone varios ejemplos. El más evidente, quizá es el vinculado al derecho a la salud, porque los seres humanos no podemos gozar de salud, si la naturaleza no ejerce efectivamente sus derechos: respeto integral de su existencia, mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos.⁶⁶ Bajo la misma lógica el derecho humano al ambiente sano y ecológicamente equilibrado y otros derechos humanos como el derecho a la vida, no puede ser garantizado a la comunidad humana, si la naturaleza no ejerce sus propios derechos.

Sin perjuicio de lo indicado, como se mencionó en el acápite anterior, la valoración intrínseca de la naturaleza no es una fundamentación exclusiva y excluyente de los derechos de la naturaleza. Las líneas más críticas del derecho ambiental, que fundamentan la doble dimensión de este derecho y se separan del antropocentrismo extremo. Consecuentemente, desde estas líneas, es posible visibilizar también la lógica de una relación o complementariedad.

A nivel internacional, la doble dimensión del derecho humano al medio ambiente fue analizado por la Suprema Corte de Justicia de los Estados Unidos Mexicanos (SCJEUM), dentro del Amparo de Revisión 307/2016. Este caso tiene como protagonistas a dos mujeres que vivían en la Laguna de Carpintero, en el Municipio de Tampico, Tamaulipas, Estado de México.⁶⁷

La disputa jurídica tuvo como antecedente la violación del derecho al “medio” ambiente sano argumentando que el desarrollo del proyecto de Parque Temático Ecológico estaba afectando el manglar existente en la zona.⁶⁸ En primera instancia, la acción fue negada por la Juez de Distrito bajo el argumento de que las vecinas de la Laguna de Carpintero no podían acudir al juicio de amparo como particulares, porque no se acreditó el interés legítimo para combatir los actos reclamados al tratarse de un interés simple y no difuso, y no se logró evidenciar cómo se afectaba directamente su derecho fundamental a la salud a causa de la construcción del Parque o cómo afectaba la tala del mangle al medio ambiente.⁶⁹ En segunda instancia, la SCJEUM resolvió a favor de las

⁶⁶ Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 71.

⁶⁷ Observatorio del Principio 10, “Sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México (Amparo de Revisión núm. 307/2016)”, 14 de noviembre de 2018, párr. 1, <https://observatoriop10.cepal.org/es/jurisprudencia/sentencia-la-suprema-corte-justicia-la-nacion-mexico-amparo-revision-num-3072016>

⁶⁸ *Ibíd.*

⁶⁹ *Ibíd.*

accionantes, desarrollando disposiciones contenidas en el Acuerdo de Escazú, y la doble dimensión al derecho al medio ambiente.⁷⁰

Al analizar este derecho, la SCJEUM de forma progresista sostiene que el ámbito de tutela del derecho humano al “medio” ambiente busca regular las actividades humanas para proteger a la naturaleza, por lo que su núcleo esencial de protección supera los objetivos más inmediatos de los seres humanos.⁷¹ De esta manera, a criterio de esta Alta Corte, el derecho aludido atiende al derecho de los seres humanos de vivir en un medio ambiente sano y digno, y protege a la naturaleza por el valor que tiene en sí misma.⁷²

Sobre la naturaleza del derecho humano al “medio” ambiente, la SCJEUM resalta que, la CIDH ha explicado que este es un derecho con relaciones tanto individuales como colectivas, y que el derecho en mención ha sido reconocido por múltiples sistemas de protección de derechos humanos como un derecho en sí mismo debido a la conexión estrecha que existe entre la protección del “medio” ambiente, el desarrollo sostenible y los derechos humanos.⁷³ Esta interdependencia ha generado una evolución hacia el reconocimiento de la naturaleza con un valor tutelable por sí misma, lo que conlleva una serie de obligaciones ambientales para los Estados.⁷⁴

Para identificar las obligaciones aludidas, la SCJEUM, se remite a la Opinión Consultiva OC-23/17 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, y destaca a las siguientes: (i) garantizar a toda persona, sin discriminación alguna, un medio ambiente sano para vivir, (ii) garantizar a toda persona, sin discriminación alguna, servicios públicos básicos, (iii) promover la protección del medio ambiente, (iv) promover la preservación del medio ambiente, y (v) promover el mejoramiento del medio ambiente.⁷⁵

Por otra parte, con relación a la evolución del derecho al “medio” ambiente, la SCJEUM identifica tres etapas: (i) la primera está relacionada con la protección del medio ambiente de forma indirecta, a través de la salvaguarda de la salud de las personas, (ii) la segunda etapa, se configura con el reconocimiento del “medio” ambiente como un bien jurídico que debe ser protegido en sí mismo, y (iii) la tercera etapa se caracteriza por el desarrollo sostenible.

⁷⁰ *Ibíd.*

⁷¹ Suprema Corte de la Justicia de la Nación, “Amparo en Revisión 307/2016, Primera Sala, Min. Norma Lucía Piña Hernández, sentencia de 14 de noviembre de 2018, México”, *Caso Laguna del Carpintero*, 14 de noviembre de 2018, pág. 5-8, https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/listas/documento_dos/2018-11/AR-307-2016-181107.pdf

⁷² *Ibíd.*

⁷³ *Ibíd.*

⁷⁴ *Ibíd.*

⁷⁵ *Ibíd.*

En este escenario, la SCJEUM señala que, el derecho al “medio” ambiente sano en su dimensión autónoma, protege a los bosques, ríos, mares, entre otros componentes del medio ambiente, como intereses jurídicos en sí mismos, aunque no exista evidencia o certeza sobre el riesgo a las personas de forma individual.⁷⁶ Mientras que, en su dimensión colectiva, constituye un interés universal que se debe a las generaciones presentes y futuras. Por lo tanto, esta Alta Corte concluye que, el derecho humano al “medio” ambiente posee una doble dimensión: (i) objetiva o ecologista que protege al “medio” ambiente como un bien jurídico fundamental en sí mismo y atiende tanto a la defensa como a la restauración de la naturaleza y sus recursos independientemente de sus repercusiones en el ser humano, y (ii) subjetiva o antropocéntrica que protege al “medio” ambiente como una garantía para la realización y vigencia de los demás derechos reconocidos a los seres humanos.⁷⁷ Bajo esta lógica, para la SCJEUM, el derecho al “medio” ambiente sano obliga a la construcción de un nuevo enfoque que atienda a las dos dimensiones, pues de no hacerse así, se estaría transitando a la falta de vigencia de esta esfera de protección en favor de la persona.⁷⁸

Lo señalado permite establecer que, los aportes de las distintas líneas éticas que fundamentan los derechos de la naturaleza son relevantes para construir la lógica de una relación entre los derechos humanos y de la naturaleza, y su complementariedad. En este sentido, disintiendo con las posturas contrarias a los derechos de la naturaleza, se sostiene que, la Constitución de Montecristi acertó al reconocer los derechos de la naturaleza y el derecho humano al ambiente sano y ecológicamente equilibrado.

Adicionalmente para zanjar la discusión polarizada entre antropocentrismo y biocentrismo, se destaca que, la Norma Suprema en su artículo 14 omite la palabra “medio” al reconocer el derecho humano al ambiente sano y ecológicamente equilibrado. Esta observación es importante porque denota que la Constitución tiene un enfoque ecocéntrico y concibe a este derecho desde una lógica de valoración de la naturaleza y con un sentido de complementariedad con el derecho al ambiente sano y ecológicamente equilibrado. La alusión como “medio” para referirse a este último, habría sido errado, ya que conceptualmente colocaría al ambiente-naturaleza en el viejo paradigma, y nos ubicaría en la dicotomía existente entre las posturas antropocéntricas y el biocéntricas.

⁷⁶ *Ibíd.*

⁷⁷ *Ibíd.*

⁷⁸ *Ibíd.*

En consecuencia, desde un enfoque ecosistémico, holístico o integrador, y los aportes de los enfoques intercultural e interdisciplinario se determina que existe una verdadera complementariedad y lógica relacional entre estos derechos, a pesar de que responden a ontologías distintas. El primer punto de encuentro parece ser el derecho al ambiente sano y ecológicamente equilibrado. Sin embargo, como se ha demostrado a lo largo del acápite, otros derechos humanos convergen y se encuentran interrelacionados. De ahí la noción de la ecologización de los derechos humanos. Por lo tanto, no se puede caer en el error de suponer que los derechos de la naturaleza son superiores a los derechos humanos o viceversa. En el marco de la Constitución ecuatoriana todos los derechos son de igual jerarquía, de directa aplicación y plenamente justiciables. (art. 11, núm. 3 y 6).

Sin embargo, tampoco podemos romantizar esta relacionalidad, ya que la misma, no está desprovista de complejidades. En la esfera jurisdiccional, en caso de colisión entre los derechos humanos y de la naturaleza habrá de recurrirse a herramientas jurídicas como la ponderación con el objeto de analizar en los casos concretos el balance jurídico entre los derechos en conflicto y determinar el principio jurídico que menos lesione u oponga a los derechos y garantías constitucionales. En materia de defensa, bajo la visión del litigio estructural, habrá que considerar, por ejemplo, las características de los casos concretos y los ámbitos de territorialidad, entre otros aspectos.

Por último, las reflexiones desarrolladas en este acápite conducen a sacar a los derechos de la naturaleza del indigenismo. Esta mención es relevante porque los derechos de la naturaleza (*Pachamama*) y el principio del *Sumak Kawsay* aparecen en la Constitución de Montecristi como una alternativa a la modernidad hegemónica, y si bien, recogen cosmovisiones de los pueblos ancestrales indígenas; la indigenización de los derechos de la naturaleza es un error. En última instancia lo que se ha producido es un mestizaje jurídico. De ahí que, la lógica de una relación entre los derechos humanos y de la naturaleza exija: interculturalidad e interdisciplinariedad.

Vale recordar que en tiempos de globalización, como indica Ávila, es imposible construir saberes exclusivamente desde una localidad y desde un único saber; por lo tanto, para alcanzar un verdadero diálogo de saberes, es necesario recurrir a variadas fuentes tanto andinas como occidentales, y a distintas disciplinas como la filosofía, el derecho, la sociología, la antropología, la física, la geografía, los estudios de la cultura, la pedagogía, la economía política, etc.⁷⁹

⁷⁹ Ramiro Ávila, *La utopía del oprimido*, 8.

4. Alcance conceptual del litigio estructural y formación

El litigio estructural en derechos humanos surgió el siglo pasado en Estados Unidos como una respuesta a los desafíos que planteaba la exigibilidad de los DESC. En términos generales, la expresión litigio estructural alude a intervenciones judiciales que expanden el territorio de lo justiciable más allá de los intereses de las partes procesales.⁸⁰ Los juristas califican a este tipo de litigio como: “estructurales, colectivos, sistémicos, agregativos, de impacto, estratégicos, redistributivos, acciones de clase, casos de interés público, litigios públicos, demandas de derechos de segunda y tercera generación, litigio de derechos sociales, o simplemente, manifestaciones de un activismo judicial en ciernes”.⁸¹

Con este tipo de intervención, mediante la presentación de casos paradigmáticos ante los tribunales de justicia, se busca incidir principalmente en las políticas públicas y la normativa, para promover cambios sociales y procurar que la solución del caso concreto impulse reformas políticas o institucionales relevantes, además de beneficiar a los afectados directos.

Para César Rodríguez Garavito, frente a las situaciones recurrentes de bloqueo institucional o político que impiden la realización de los derechos, el activismo judicial, si se opera en las circunstancias y mediante los mecanismos adecuados, en lugar de ser antidemocrático, tiene el potencial para instituirse como un medio dinamizador y promotor de la democracia.⁸²

Cabe mencionar que la propuesta de Garavito apunta a un nuevo activismo judicial, que parte de un serio cuestionamiento a las democracias contemporáneas, cuando los representantes de las funciones ejecutiva y legislativa, elegidos mediante votación popular, impiden el ejercicio o el desarrollo progresivo de los derechos, a través de sus acciones u omisiones.⁸³

De esta manera, cuando se constata situaciones recurrentes de bloqueo institucional o político, la judicatura (aunque no sea la instancia ideal), se configura en una entidad dotada de herramientas para sacudir ese estancamiento, y el litigio estructural se instituye

⁸⁰ Mariela Puga, “El litigio estructural”, accedido 25 de febrero de 2023, pág. 43, https://www.palermo.edu/derecho/pdf/teoria-del-derecho/n2/TeoriaDerecho_Ano1_N2_03.pdf

⁸¹ *Ibíd.*, 45.

⁸² César Rodríguez Garavito y Diana Rodríguez, *Cortes y Cambio Social. Cómo la Corte Constitucional transformó el desplazamiento forzado en Colombia*, (Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, 2010), 39.

⁸³ *Ibíd.*

en un medio para impulsar ese desbloqueo institucional o político a través del activismo judicial.⁸⁴

Entre los elementos medulares de este tipo de litigio se encuentran los siguientes: (i) intervención de múltiples actores procesales, (ii) existencia de un colectivo de afectados que pueden no intervenir en el proceso judicial, pero están representados por algunos de sus pares, y/o por otros actores legalmente autorizados, (iii) una causa, una condición o una situación social que vulnera derechos de manera sistémica o estructural, aunque no siempre homogénea, (iv) una organización estatal o burocrática que opera como el marco de la situación o la condición social que vulnera derechos, (v) la invocación o vindicación de valores de carácter constitucional o público con propósitos regulatorios a nivel general, y/o demandas de derechos económicos, sociales y culturales, (vi) pretensiones que involucran la redistribución de bienes, (vii) una sentencia que supone un conjunto de órdenes de implementación continua y prolongada.⁸⁵

Sobre el litigio estructural con enfoque de derechos humanos, pautas para el diseño de estrategia y demás componentes que en conjunto conforman el modelo teórico de la formación, existe una amplia producción literaria, principalmente a nivel internacional. Por otro lado, respecto a la formación, es pertinente indicar que, a nivel latinoamericano, la obra más completa que se identificó en el estado del arte realizado para esta investigación es el libro de Beatriz Londoño intitulado: *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*,⁸⁶ y que a nivel nacional, se identificó el artículo denominado *Creación de un Observatorio de Derechos Humanos en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*,⁸⁷ elaborado por Sonia Barcia, Patricio Vargas y Sonia Plua. En este estudio, los autores abordan aspectos generales doctrinarios sobre las clínicas jurídicas, el método clínico de enseñanza y la educación en derechos humanos con el objeto de sustentar la propuesta de creación del observatorio.

Esta referencia, permite realizar una aclaración importante. El término “formación en litigio estructural” utilizado en la presente investigación hace alusión y/o comprende las dos líneas de desarrollo que se evidencian en el contexto de la educación superior

⁸⁴ *Ibíd.*

⁸⁵ Mariela Puga, “El litigio estructural”, 46.

⁸⁶ Beatriz Londoño, *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica* (Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2015).

⁸⁷ Sonia Barcia, Patricio Vargas, y Sonia Plua, “Creación de un Observatorio de Derechos Humanos en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí”, *Revista científica Sociedad & Tecnología*, n.º 1 (2022), <https://doi.org/10.51247/st.v5i1.187>.

ecuatoriana: (i) enseñanza clínica de los derechos humanos (componente teórico y práctico), y (ii) formación en litigio estructural (componente teórico).

Tras esta aclaración, se precisa que, para el litigio estructural, el Derecho es una herramienta para el cambio social. Por lo tanto, desde esta perspectiva, el Derecho es utilizado para impactar en las estructuras sociales y culturales con miras a transformar realidades opresoras que afectan a grupos o colectivos. Los escenarios para promover un litigio estructural, según Beatriz Londoño, son la vía judicial, administrativa, o ante autoridades particulares.⁸⁸

Sin embargo, para que se configure como tal, la herramienta principal a utilizar debe ser el Derecho y el enfoque de los derechos humanos. Este es un litigio complejo porque involucra la identificación de un caso paradigmático, la construcción del diseño de la estrategia, interposición de las acciones legales a nivel nacional e internacional, financiamiento, etc. Sobre la complejidad del diseño de la estrategia, Luis Correa Montoya sostiene lo siguiente:

Una estrategia de litigio de alto impacto es un proceso de intervención social complejo y dinámico, que desde la interacción de disciplinas como el trabajo social, la psicología, el derecho, la ciencia política, la comunicación, la educación, entre otras, se constituye en una herramienta a través de la cual las comunidades acompañadas por grupos de diversas índoles (universitarios, de la sociedad civil, comunitarios, colectivos o plataformas) pretenden un cambio en sus situaciones actuales que consideran problemáticas y para tales efectos diseñan, proyectan y ejecutan acciones tendientes a motivar ese cambio desde un grupo importante y considerable de áreas del conocimiento y sobre varios niveles sociales y de la opinión pública.⁸⁹

Para la construcción de la estrategia se debe considerar varios aspectos clave como la identificación de los escenarios jurídicos que se tiene para promover el caso, la anticipación de los posibles resultados en cada escenario, la favorabilidad o no del clima político, los recursos humanos y económicos de la clínica para sostener y promover la defensa del caso. Otro aspecto que conviene destacar es la interdisciplinariedad, ya que en este tipo de litigios participan las y los abogados en coordinación con otros profesionales, de acuerdo con la naturaleza de los casos: psicólogos/as, trabajadores/as sociales, sociólogos/as, etc.

⁸⁸ Londoño, *Educación legal clínica*, 3.

⁸⁹ Luis Correa Montoya, “Estrategias de litigio de alto impacto: elementos básicos para su diseño e implementación”, 14 de noviembre de 2022, https://www.researchgate.net/publication/28266519_Estrategias_de_litigio_de_alto_impacto_elementos_basicos_para_su_diseno_e_implementacion

Sin embargo, como se indicó en líneas anteriores, la complejidad no es una característica exclusiva del diseño de la estrategia, recae también sobre la identificación del caso emblemático, el desarrollo del litigio (principalmente cuando se promueve a nivel internacional) y no es ajena al proceso de formación en las universidades que cuentan con clínicas de derechos humanos y han implementado el modelo de la enseñanza clínica.

El concepto de litigio estructural en derechos humanos, según Beatriz Londoño, ha sido medular desde los inicios del movimiento de clínicas de interés público en Latinoamérica.⁹⁰ Actualmente, este tipo de litigios se promueven desde organizaciones no gubernamentales, clínicas de derechos humanos entre otros espacios. Empero, circunscribiéndonos estrictamente a las clínicas de derechos humanos de las universidades, cabe destacar que su creación como unidades académicas especializadas y la implementación del modelo de la enseñanza clínica de los derechos humanos es un modelo pedagógico innovador, de vanguardia y la expresión más evidente de la educación en derechos humanos, así como del cumplimiento de la función social por parte de las universidades. Bajo estas consideraciones, para zanjar la discusión sobre si es, o no, un modelo pedagógico, se cita a continuación un extracto de los resultados de la investigación realizada por Beatriz Londoño:

La educación legal clínica es un modelo en construcción a nivel internacional y que se ajusta a muchas de las nuevas exigencias de la Unesco. Se trata de una alternativa que fusiona las tres funciones misionales de la universidad: (i) extensión, *con un enorme potencial social derivado del litigio estratégico*; (ii) docencia, con muchos avances en la construcción de un modelo pedagógico innovador para el área y con grandes potencialidades para el desarrollo de investigación, y (iii) investigación, por su contribución en el fortalecimiento de competencias investigativas de los estudiantes. De igual forma en este modelo se observan aportes en relación con procesos de formación integral, aprendizaje activo, aprendizaje constructivo, aprendizaje autorregulado, aprendizaje significativo y aprendizaje servicio.⁹¹

Lo señalado permite concluir que la formación en litigio estructural integral sería la evidencia más notable de una educación reforzada en derechos humanos con una visión crítica y emancipadora. La doctrina no desarrolla contenidos sobre este tipo litigio en el marco de los derechos de la naturaleza, la necesidad de que el litigio y/o formación en litigio estructural amplíe su enfoque para promover la defensa de derechos humanos y de la naturaleza, o sobre la importancia de poner al servicio de la defensa de los derechos de

⁹⁰ Londoño, *Educación legal clínica*, 3.

⁹¹ Londoño, *Educación Legal Clínica*, 63- 4; énfasis añadido.

la naturaleza, la experiencia, compromiso ético, recursos humanos y económicos, etc., para su defensa individual o conjunta con los derechos humanos, cuando se logró identificar casos emblemáticos con posibilidades de alto impacto, o frente a situaciones de marcado bloqueo institucional o político como señalaba César Rodríguez Garavito.

No se descarta la complejidad del proceso ya que una nueva comprensión de la formación en litigio estructural seguramente conducirá a amplias discusiones acerca de lo que se considera interés público en el marco de los derechos de la naturaleza, y también a considerar las particularidades inherentes a los ámbitos de territorialidad, de acuerdo con los marcos de protección de los derechos humanos y de la naturaleza para diseñar las estrategias de defensa y promover los litigios estructurales.

Sin embargo, se considera que este tipo de formación con enfoque en derechos humanos y de la naturaleza es posible, necesaria y urgente, para fortalecer la defensa de los derechos de la naturaleza sea de forma individual o conjunta con los derechos humanos. Para dilucidar lo que debe entenderse interés público o social en clave derechos de la naturaleza, se cita a continuación, lo manifestado por el Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni, en su obra *La Pachamama y el Humano*:

La invocación de la Pachamama va acompañada de la exigencia de su respeto, que se traduce en la regla básica ética del *sumak kawsay*, que es una expresión quechua que significa buen vivir o pleno vivir y cuyo contenido no es otra cosa que la ética –no la moral individual– que debe regir la acción del estado y conforme a la que también deben relacionarse las personas entre sí y en especial con la naturaleza. *No se trata del tradicional bien común reducido o limitado a los humanos, sino del bien de todo lo viviente, incluyendo por supuesto a los humanos, entre los que exige complementariedad y equilibrio, no siendo alcanzable individualmente.*⁹²

Con base en lo expuesto, es posible establecer que el interés público o social en el marco de los derechos de la naturaleza debe ser reconceptualizado, ya que no prima el interés exclusivo de los seres humanos sino de todos seres que son parte de un ecosistema. Sin embargo, para evitar caer en fundamentaciones antropocéntricas extremas para la defensa, es importante comprender que los derechos de la naturaleza se presentan en la Constitución en clave intercultural. Por lo tanto, cuando se hace alusión al litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza o a su formación, se evoca a un litigio o a una formación principalmente intercultural en el que debe primar el

⁹² Zaffaroni, *La Pachamama y el Humano*, (Buenos Aires: Ediciones Madres Plaza de Mayo, 2011), 111; énfasis añadido.

diálogo. Para que esto sea posible, dicha formación debería estar atravesada por varios enfoques clave.

5. Enfoques de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza

En términos generales, los enfoques fundamentan la educación y operan como el marco conceptual que orienta su desarrollo.⁹³ En consecuencia, considerando el contenido de los acápites antes desarrollados, es posible sostener que los enfoques de la formación en litigio estructural para promover la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza son los siguientes: enfoque basado en los derechos humanos, enfoque basado en los derechos de la naturaleza;⁹⁴ enfoque intercultural, enfoque interdisciplinario y enfoque ético.

Enfoque basado en derechos humanos

Desde la perspectiva de los instrumentos internacionales de los derechos humanos y la perspectiva operacional, el enfoque basado en derechos humanos (EBDH) es el marco conceptual y metodológico fundamentado en el derecho internacional de los derechos humanos que está dirigido a garantizar la plena vigencia de los derechos humanos, así como su promoción y su protección. Esta definición del EBDH tiene imbricaciones con la definición propuesta por la Organización de Naciones Unidas en materia de desarrollo:

El enfoque basado en los derechos humanos es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo.⁹⁵

⁹³ Olga Martínez, “Enfoques Pedagógicos”, accedido 20 de febrero de 2023, pág. 5, https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/362689/mod_resource/content/1/PRESENTACION%20%20CATEGOR%C3%8DAS%20Y%20ENFOQUES%20PEDAGOGICOS%20OLGA%20MART%C3%8DNEZ.pdf

⁹⁴ A estos enfoques en conjunto, podría denominárselos simplemente como enfoque de derechos con un sentido ampliado, o enfoque holístico, sistémico, o integrador.

⁹⁵ ONU, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos, *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de los derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*, (Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas-2006), 15.

Sin embargo, las propuestas de definiciones de EBDH son múltiples y pueden variar en función de la misión del órgano o perspectiva de quien define. Así, desde una perspectiva finalista o misional el EBDH en la educación superior puede ser definido como un proceso que busca el fortalecimiento de la educación por la paz y la no violencia, la justicia, la democracia, la formación en litigio estructural, entre otros modelos teóricos de la educación superior en derechos humanos.

Empero, para que tenga congruencia con la noción de complementariedad, los derechos humanos, y particularmente los DESC deben ser leídos en clave derechos de la naturaleza. Este aspecto es fundamental, porque como indica Ramiro Ávila, los derechos humanos pueden evitar una entrada monocultural y tener otra comprensión y aplicación.⁹⁶ A continuación, se citan varios ejemplos propuestos por Ávila para fundamentar la necesidad y urgencia del cambio del contenido del derecho y de los DESC, en clave de derechos de la naturaleza:

El énfasis en el derecho a la salud dentro de un sistema capitalista está en la enfermedad y en la curación. Garantizar el derecho a la salud se refleja en el acceso a la atención médica y a las medicinas [...]. Con los derechos de la naturaleza, el derecho a la salud exige ambientes sanos, y para tener ambientes sanos se debe respetar los derechos de la naturaleza. El derecho a la educación se puede satisfacer con el acceso a escuelas y con una escolaridad de diez años, con saber leer y escribir textos [...] Con los derechos de la naturaleza, lo importante es acceder al conocimiento que permite vivir en armonía con la naturaleza. [...] el actual contenido del derecho a la educación viola otros derechos porque nos impide vivir en armonía y no nos da los conocimientos necesarios para vivir como una especie más, dependiente de la naturaleza [...].⁹⁷

La señalado por Ávila interpela a resignificar los derechos humanos a la luz de los derechos de la naturaleza, desde una mirada ecocéntrica. Este ejercicio no es solo saludable a la hora de resignificar nuestra propia relación con el entorno y el lugar que ocupamos en el cosmos; sino que es necesario en el proceso de construcción de las políticas públicas y la expedición de normativa, principalmente en el ámbito educativo.

Enfoque basado en los derechos de la naturaleza

En la doctrina de los derechos de la naturaleza no se identifica una definición específica del enfoque basado en los derechos de la naturaleza (EBDDN). Sin perjuicio

⁹⁶ Ávila, “Los derechos sociales y los derechos de la naturaleza”, 13.

⁹⁷ *Ibíd.*

de lo indicado, cabe señalar que, en el ámbito de la educación para el desarrollo sostenible, existe algunos antecedentes sobre un enfoque de armonía con la naturaleza asociada a la reflexión y la decisión ambiental.⁹⁸

El aporte más importante en esa materia lo presenta Diana Milena Murcia, quien sostiene que este enfoque se ha ido configurando con: (i) el reconocimiento normativo del valor intrínseco de la naturaleza en la Constitución de Montecristi, (ii) el reconocimiento del derecho de las personas a un medio ambiente saludable, protegido y equilibrado, no sólo para su beneficio sino para el de otros seres vivos en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, y (iii) los informes del Secretario General de las Naciones Unidas emitidos desde el año 2010, a través de los cuales, se ha venido recomendado el reconocimiento de que los recursos naturales son limitados, así como el desarrollo de estilos de vida que sean respetuosos con la naturaleza, el abordaje holístico de los problemas ambientales, la necesidad de propiciar el acercamiento de las diferentes formas de conocimientos disponibles como el conocimiento científico occidental, la filosofía ambiental indígena y los conocimientos tradicionales de otras comunidades.⁹⁹

Cabe señalar que, para Murcia, “la comprensión del valor intrínseco de la naturaleza, de la interconexión entre todos los seres vivos y la importancia de articular saberes diversos son el presupuesto para el buen vivir [...]”.¹⁰⁰ De esta manera se configura que los derechos de la naturaleza como un enfoque general o el enfoque de armonía con la naturaleza es clave para reconceptualizar las concepciones hegemónicas sobre los derechos humanos.

Enfoque intercultural

El enfoque intercultural es necesario porque los derechos de la naturaleza se presentan en la constitución ecuatoriana bajo ese principio y deben ser leídos y comprendidos con la misma lógica. Para alcanzar una mayor comprensión sobre lo que implica este enfoque, son valiosos los aportes de las y los principales autores que se adscriben al giro decolonial: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Arturo Escobar, Santiago Castro Gómez, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao Montes, Edgardo

⁹⁸ Diana Milena Murcia, *Reflexiones interdisciplinarias en torno a la educación para la paz: Recopilación de estándares internacionales de Derechos Humanos para la política de educación para la paz en Colombia* (Colombia: Editorial Universidad del Bosque, 2017), 69-72.

⁹⁹ *Ibíd.*, 71-2.

¹⁰⁰ *Ibíd.*, 72.

Lánder, Nelson Maldonado Torres, Catherine Walsh,¹⁰¹ Mario Melo, Adriana Rodríguez, entre otros.

En el contexto ecuatoriano, uno de los aportes más actuales sobre la interculturalidad asociada a las categorías: derechos de la naturaleza y justicia ecológica decolonial, lo encontramos en el artículo: Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural: los desafíos de una justicia ecológica decolonial,¹⁰² de Adriana Rodríguez. Sobre el concepto de interculturalidad, la autora sostiene que, este “se refiere al intercambio igualitario entre culturas (mestizas e indígenas), para promover un quiebre con la relación colonial de dominación y subordinación que ha existido entre ellas [...]”.¹⁰³ Lo señalado por Rodríguez, permite establecer que la interculturalidad busca impactar en las estructuras coloniales desde el reconocimiento de la diferencia cultural.

Por lo tanto, se trata de un proceso, pues como indica Catherine Walsh, la interculturalidad es un proyecto activo y permanente de interrelación, en el que lo propio y lo particular no pierden su diferencia, sino que tienen la oportunidad y la capacidad para aportar (desde esa diferencia) a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades.¹⁰⁴

Ahora bien, con relación al camino metodológico y político de la interculturalidad, Rodríguez señala que este se construye con los conocimientos y la memoria de los colectivos culturales históricamente discriminados.¹⁰⁵ Por lo tanto, el enfoque intercultural en la educación superior implica necesariamente un diálogo intercultural en la construcción de conocimientos. Este dialogo, como indica la autora, no va a conducir siempre a un consenso, porque no elude el conflicto o el desacuerdo, pero sí va a permitir construir un tipo de democracia dialógica, que solo es posible a través de una “conversación entre iguales”, en la que no hay cabida a autoritarismos.¹⁰⁶

Otro aspecto relevante es que, según Rodríguez, la perspectiva intercultural tiene como piso mínimo los derechos humanos de los colectivos; por lo tanto, los derechos de la naturaleza en clave intercultural implican un reconocimiento al vínculo existente entre

¹⁰¹ Pablo Mella, “La interculturalidad en el giro decolonial”, *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social Utopía y Praxis Latinoamericana*, n.º 93 (2021), 243, file:///C:/Users/abale/Downloads/35597-Texto%20del%20art%C3%ADculo-61495-1-10-20210328-1.pdf.

¹⁰² Adriana Rodríguez, “Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural: los desafíos de una justicia ecológica decolonial”, *Revista Ecuador Debate*, n.º 116 (2022).

¹⁰³ *Ibíd.*, 76.

¹⁰⁴ Catherine Walsh, “Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad”, 141.

¹⁰⁵ Rodríguez, “Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural”, 77.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, 80.

biodiversidad y cultura, y obligan a la justicia, así como a sus operadores jurídicos, a decolonizar el monismo jurídico y comprender las dimensiones simbólicas de la relación naturaleza-cultura, con los distintos colectivos identitarios. De esta manera, los derechos de la naturaleza en clave intercultural promueven una justicia decolonial.¹⁰⁷

Cabe añadir que, el reconocimiento por el que apuesta la interculturalidad es compatible con la Sociología de las Ausencias desarrollada por Boaventura De Sousa Santos,¹⁰⁸ porque cuestiona el vacío histórico de la falta de reconocimiento y la monocultura del saber y del rigor.¹⁰⁹ En el libro *Los derechos de la naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*, cuya autoría es de Rodríguez y Morales, se desarrollan ampliamente las distintas concepciones de la interculturalidad desde los derechos bioculturales, el pluralismo jurídico y la justicia intercultural o “salvaje”.¹¹⁰

Sin perjuicio de lo indicado, es necesario aclarar que, el término “salvaje” guarda relación con la metáfora propuesta por Cormac Cullinan en *Derecho Salvaje: Un manifiesto por la Justicia de la Tierra*,¹¹¹ por lo tanto, no debe entenderse en un sentido peyorativo, sino como una evocación que, nos invita a profundizar en las nociones de un Derecho emancipatorio, en el que los derechos humanos y de la naturaleza pueden concebirse como derechos a la vida.

Enfoque interdisciplinario

El enfoque es importante porque la construcción de los conocimientos sobre los derechos de la naturaleza, la complementariedad con los derechos humanos y su articulación con la formación en litigio estructural no es tarea de una sola disciplina. En consecuencia, para su abordaje, además del Derecho y la lectura jurídica, deben sumarse

¹⁰⁷ Rodríguez, “Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural”, 80-2.

¹⁰⁸ La Sociología de las Ausencias “es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Y es esto lo que produce la contracción del presente, lo que disminuye la riqueza del presente. ¿Cómo se producen las ausencias? No existe una única manera, sino cinco modos de producción de ausencias en nuestra racionalidad occidental que nuestras ciencias sociales comparten. La primera es la monocultura del saber y del rigor [...]”. Boaventura De Sousa Santos, *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. (Buenos Aires: CLACSO, 2006) 23, citado por Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural*, 338.

¹⁰⁹ Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural*, 23.

¹¹⁰ *Ibíd.*, 25.

¹¹¹ Cormac Cullinan, *El Derecho Salvaje: Un manifiesto por la justicia de la tierra* (Quito: Editorial Huaponi, 2019).

los aportes de otras disciplinas como la psicología, la biología, la física, la química, entre otras.

Entre las principales contribuciones del enfoque interdisciplinario, están la flexibilización y ampliación de los marcos de referencia de la realidad, a partir de la permeabilidad entre las verdades de cada uno de los saberes.¹¹² Se destaca que, este enfoque articulado con el intercultural, a su vez favorece la construcción de diálogos interculturales, porque el ejercicio práctico conduce a tejer puntos de encuentro no solo entre los aportes de las distintas disciplinas, sino también, entre estos y los saberes de diversas ontologías (indígenas y otras). A continuación, se citan varios ejemplos propuestos por Ramiro Ávila, para denotar la interrelacionalidad aludida:

Las fronteras de las ciencias cada vez son menos reconocibles. Por poner un ejemplo, la antropología también es urbana y la sociología usa la etnografía. Por poner otro ejemplo, la física, como lo demuestra Fritjof Capra (*The Tao of Physics*, 1975), llega a las mismas conclusiones del Tao, y lo que ahora se postula como científico los indígenas lo vienen sosteniendo milenariamente, como por ejemplo que las piedras tienen energía. Decir que el sujeto incide directamente el objeto de estudio, es como afirmar que el juzgador tiene ideología y que su moral se proyecta siempre en lo juzgado, y esto lo ha demostrado la sociología del derecho y el realismo jurídico [...]. El derecho debe volver a estar a tono con el conocimiento, la filosofía y la ciencia actual. ¿Cómo tiene que ser ese derecho a la altura de los avances científicos, de sociedades diversas y con problemas complejos? Tenemos algunas pistas. El derecho que más se ajusta al relativismo y lo cuántico se refleja en el pluralismo jurídico.¹¹³

Desde esta perspectiva, el enfoque interdisciplinario, potencia la construcción de una verdadera ecología de saberes (epistemologías y ontologías), aspecto básico para promover posteriormente litigios estructurales en defensa de los derechos humanos y/o de la naturaleza.

Enfoque ético

El enfoque ético es importante, porque como toda herramienta, el litigio estructural puede utilizarse con fines hegemónicos o contrahegemónicos. Lo que se aspira es que su desarrollo contribuya a la defensa de los derechos humanos y/o de la naturaleza, y no a los fines corporativos o del mercado. De acuerdo con Leonardo Boff, la ética de la sociedad dominante se traduce en la percepción de que la naturaleza no tiene

¹¹² Yesid Carvajal, “La interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación”, *Revista Luna Azul Universidad de Caldas*, n.º 31 (2010): 159, <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727233012.pdf>

¹¹³ Ramiro Ávila, Prólogo, en Cullinan, *Derecho Salvaje*, 22.

valor intrínseco, por lo que podemos disponer de ella con un sentido mercantilista. Sin embargo, como sostiene el mismo autor, los seres humanos somos solo un mero eslabón en la cadena de los seres, de ahí la importancia de cooperar para que los demás seres puedan ejercer sus derechos.¹¹⁴

Esta idea de cooperación es un aporte sustancial, porque nos permite comprender, en clave derechos de la naturaleza, que tenemos como especie una responsabilidad ética con los otros seres que conforman la naturaleza. En el marco del Derecho humano (invención nuestra), esta responsabilidad se traduce en el respeto, la promoción, la defensa y la garantía de los derechos no solo humanos, sino también de la naturaleza.

En suma, con la puesta en práctica de acciones en clave derechos humanos con un sentido contrahegemónico y en clave derechos de la naturaleza, lo que se está intentando, es poner un límite a las actividades y decisiones humanas que ponen en riesgo nuestra existencia y la de otros seres; y, contribuir al restablecimiento del balance natural. En el marco del Gran Derecho, nuestras acciones o inacciones se sujetarán a las leyes universales, pues como indica, Cormac Cullinan, el Gran Derecho, se manifiesta en el universo mismo.¹¹⁵

Por otra parte, es importante tener en cuenta que el enfoque ético articulado con los otros enfoques (generales y complementarios), no debe derivar en ideales abstractos, a los que debemos perseguir. Para Pedro Ortega, los valores éticos son experiencia y la educación en su raíz es una acción ética en sí misma.¹¹⁶ Por lo tanto, el enfoque ético debe conducirnos a un reconocimiento de la diversidad de marcos morales o éticos (pluralismo moral) y también a la construcción de una ética ecológica. Sobre el pluralismo moral, cabe añadir que este, como indica Cullinan, deriva en el reconocimiento de la diversidad, y no en la afirmación de que todos los marcos morales o éticos son apropiados.¹¹⁷

Finalmente, como corolario se destaca que la formación en litigio estructural con los enfoques desarrollados fomenta la construcción de una verdadera ecología de saberes (ontologías y epistemologías), de ahí la noción de que, en conjunto, los enfoques desarrollados configuren un enfoque integrador. Esto en la práctica se va a traducir en la comprensión de que la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza, con la visión

¹¹⁴ Leonardo Boff, *La opción-Tierra. La solución para la tierra no cae del cielo* (España: Editorial SAL TERRAE, 2008), 128.

¹¹⁵ Cullinan, *Derecho Salvaje*, 109.

¹¹⁶ Pedro Ortega, “Ética y educación: una propuesta educativa”, *Revista Virtual REDIPE*, n.º 8 (2018): 32, file:///C:/Users/abale/Downloads/Dialnet-EticaYEducacion-6729750.pdf

¹¹⁷ Cullinan, *Derecho Salvaje*, 164.

del litigio estructural, es un ejercicio intercultural, interdisciplinario y ético. Además de los enfoques propuestos, seguramente en la práctica, se irán evidenciado otros enfoques necesarios para fortalecer la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y/o de la naturaleza, porque estos son fenómenos complejos.

6. Marco de protección que ampara la formación en litigio estructural con enfoque derechos humanos y de la naturaleza

6.1. Estándares sobre derechos de la naturaleza/ambiente

Los derechos humanos y los derechos de la naturaleza son constructos históricos, sociales y culturales. Los primeros aparecieron formalmente en la Europa de 1948, cuando la Asamblea General de la ONU proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, y los segundos se han inscrito en un proceso de paulatino reconocimiento que toma fuerza a principios del siglo XXI.

De esta forma, en el Derecho internacional de los derechos humanos, en los últimos años, se evidencia una tendencia hacia su ecologización. Esta noción fue desarrollada por el Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la cuestión de las obligaciones de derechos humanos relacionadas con el disfrute de un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible.

En el año 2018, dentro del primer informe A/73/188 para la Asamblea General de la ONU se incorporó un apartado para desarrollar la denominada ecologización de los derechos humanos y justificar la necesidad del reconocimiento oficial del derecho en mención como un derecho humano por parte de las Naciones Unidas:

Los sistemas ecológicos, la diversidad biológica y las condiciones del planeta que son las bases fundamentales de la existencia humana se encuentran bajo una tensión sin precedente. Si se redactara la Declaración Universal de Derechos Humanos hoy [al 2018] no cabe duda de que no se omitiría el derecho a un medio ambiente saludable, puesto que es un derecho esencial para el bienestar el humano y está ampliamente reconocido en las constituciones y las leyes nacionales y los acuerdos regionales.¹¹⁸

¹¹⁸ ONU, Asamblea General, *Obligaciones de Derechos Humanos relacionados con el disfrute de un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible*, 19 de junio de 2018, apartados II, III, A/73/118.

Posteriormente, en el año 2020 el Secretario General de Naciones Unidas presentó “La aspiración más elevada: llamamiento a la acción en favor de los derechos humanos” como respuesta a las crisis actuales. Con este instrumento se establecen varios principios rectores de carácter general y se definen siete ámbitos de acción con sus respectivas medidas para avanzar en la consecución de los derechos humanos.¹¹⁹

Dentro del ámbito cinco denominado “Los derechos de las generaciones futuras, especialmente la justicia climática”, se encuentra el incremento del apoyo de las Naciones Unidas a los Estados Miembros, para fomentar la promulgación de leyes y políticas que regulen y promuevan el derecho a un “medio” ambiente seguro, limpio, saludable y sostenible, así como la garantía de acceso efectivo a la justicia climática y a vías de recurso eficaces para las cuestiones relacionadas con el “medio” ambiente.¹²⁰

Considerando estas iniciativas internas y el hecho de que una gran mayoría de Estados reconocen el derecho a un “medio” ambiente limpio, saludable y sostenible en el marco de acuerdos internacionales o en sus constituciones, leyes o políticas, la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante resolución 76/300 de 28 de julio de 2022, finalmente reconoció el derecho humano a un “medio” ambiente limpio, saludable y sostenible.¹²¹

La justificación para la protección de los sistemas ecológicos, la diversidad biológica y las condiciones del planeta en el marco de la ONU y el reconocimiento del derecho al “medio” ambiente como un derecho humano universal tiene un enfoque antropocéntrico. No obstante, tal Declaración no deja de ser histórica, no sólo debido al tiempo transcurrido desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración de Estocolmo (1972), sino también debido a su carácter catalizador para que los Estados cumplan con sus compromisos internacionales y fortalezcan todos los esfuerzos para su concreción.

Para la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Michelle Bachelet, el reconocimiento de este derecho es importante para que la comunidad internacional occidental continúe desarrollando la temática asociada a la

¹¹⁹ ONU, Secretaría General, *La aspiración más elevada: llamamiento a la acción en favor de los derechos humanos*, (Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas, 2020), 11.

¹²⁰ ONU, *La aspiración más elevada*, 4-11.

¹²¹ ONU, Nota Informativa, *Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce el derecho humano a un medio ambiente sano en línea con el Acuerdo de Escazú*, 28 de julio de 2022, <https://www.cepal.org/es/notas/asamblea-general-naciones-unidas-reconoce-derecho-humano-un-medio-ambiente-sano-linea-acuerdo>

ecologización de los derechos humanos.¹²² La utopía latente es el reconocimiento universal de los derechos de la naturaleza. Hacia allá se están dirigiendo los esfuerzos principalmente, desde abajo, a través de los movimientos sociales biocéntricos y ecocéntricos.

No se puede negar el esfuerzo internacional para formular jurídicamente una base mínima de derechos que alcance a todos los individuos,¹²³ sea a título individual o colectivo. Sin embargo, los límites que a lo largo de la historia han impuesto las propuestas del liberalismo político y económico a los derechos humanos,¹²⁴ ciertamente exigen una nueva concepción sobre estos derechos, desde una perspectiva intercultural.

6.2. Estándares sobre el derecho a la educación

La formación con un enfoque de derechos ampliado se instituye en una de las expresiones de la educación en derechos humanos y de la naturaleza. Por esta razón, para evidenciar el marco de protección que la ampara, es necesario identificar el marco de protección general de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza. Sin embargo, con el objeto de establecer un contexto que permita su abordaje de forma adecuada, en primera instancia, se realiza una aproximación general al derecho humano a la educación en el marco de los instrumentos internacionales de derechos humanos, partiendo desde su definición.

En este orden de ideas, se precisa que la educación es definida por la UNESCO como un derecho humano fundamental que está ligado a la Declaración Universal de Derechos Humanos entre otros instrumentos internacionales en derechos humanos, y como uno de los principios rectores que respalda la Agenda Mundial Educación 2030, así como el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), cuyo propósito es garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para lograr un desarrollo sostenible.¹²⁵

¹²² ONU, Comunicado de Prensa, *Bachelet demanda medidas urgentes para hacer realidad el derecho humano a un medioambiente saludable tras reconocimiento por la Asamblea General de las Naciones Unidas*, 28 de julio de 2022, <https://www.ohchr.org/es/press-releases/2022/07/bachelet-calls-urgent-action-realize-human-right-healthy-environment>

¹²³ Flores, “Los derechos humanos en el contexto de la globalización”, 18.

¹²⁴ *Ibíd.*, 11.

¹²⁵ UNESCO, “El Derecho a la Educación”, accedido 31 de octubre de 2022, párr.1, <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>

En un texto oficial de orientación internacional, el derecho humano a la educación fue reconocido y definido por primera vez el 10 de diciembre de 1948, cuando la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26). Posteriormente, en 1976 el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, completa lo establecido en la Declaración citada determinando las características que debe cumplir la educación (art. 13 y 14).

Además, con el objeto de apoyar a los Estados Parte a aplicar el Pacto citado, en el marco de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC), emitió las Observaciones Generales 11 y 13. La Observación General 13 fue adoptada en 1999 y se consagra a gran parte al contenido del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC).

En el marco de la citada observación, las características interrelacionadas del derecho humano a la educación son: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. En la práctica la disponibilidad se evidencia con la existencia de instituciones y programas de enseñanza suficientes. La accesibilidad, con una educación que esté al alcance de todas y todos, y garantice: la no discriminación y la accesibilidad material y económica. La aceptabilidad, con una educación pertinente y de calidad en fondo y forma (carreras, programas y contenidos). La adaptabilidad, con una educación que se adecua a las necesidades de las sociedades y responde a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.¹²⁶

Cabe aclarar que el derecho humano a la educación ha sido contemplado en otros instrumentos internacionales y regionales. En el sistema interamericano, se encuentra reconocido en la Convención Interamericana de Derechos Humanos (art.26), el Protocolo de San Salvador en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Anexo a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, entre otros.¹²⁷

En consecuencia, el marco conceptual y de protección internacional del derecho humano a la educación se configura con los principales tratados internacionales (sistema de naciones unidas e interamericano) que lo contemplan de forma general o focalizada.

¹²⁶ ONU, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General No. 13*, 8 de diciembre de 1999, párrafo 2 del artículo 13, E/C.12/1999/10, https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf.

¹²⁷ Fabian Salvioli, “Educación en Derechos Humanos: Políticas Públicas para democracias substanciales”, 3 de septiembre de 2022, pág. 4-5, http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_fabian_salvioli.pdf

Sin embargo, desde una perspectiva crítica y en clave derechos de la naturaleza, estas características no son las únicas condiciones para garantizar el derecho humano a la educación. Para la consecución real de este derecho, es imprescindible desarrollar una educación emancipadora. Al respecto Daniel García sostiene que, una educación liberadora es aquella “en la que los educandos desarrollan su poder de comprensión del mundo desde sus propias relaciones en y con el mundo, para descubrir que la realidad no viene dada ni es inmutable, sino que está en constante transformación, en permanente proceso, y que es posible intervenir.”¹²⁸

Entonces, es posible concluir que, la educación que garantizaría de manera más efectiva el ejercicio del derecho humano a la educación, como derecho llave que abre paso a la posibilidad del disfrute de otros derechos asociada a una visión de responsabilidad, es una educación emancipadora y crítica basada en un enfoque de derechos (humanos y de la naturaleza), que nos impulse a desarrollarnos holísticamente y a constituirnos en agentes transformadores de nuestras propias opresiones y las de los otros seres humanos y no humanos. Esta idea nutre a la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza.

6.3. Estándares sobre el derecho a la educación superior en derechos humanos y de la naturaleza

En el marco de los instrumentos internacionales de derechos humanos, Katarina Tomasevski, identificó que la definición de la educación es una salvaguardia necesaria que abarca: (i) el derecho a la educación, (ii) los derechos humanos en la educación y (iii) la enseñanza de los derechos humanos.¹²⁹ Estas dimensiones son interdependientes en el marco del derecho humano a la educación y alcanza a todos los niveles, incluida la educación superior. Sin embargo, su distinción, en los términos que propone Fabían Salvioli, es decir cómo categorías de análisis asociadas a la educación y los derechos humanos,¹³⁰ es necesaria para identificar los respectivos marcos de protección.

¹²⁸ Daniel García Goncet, “La educación que es un derecho”, 1 de marzo de 2021, párr. 7, <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/03/01/la-educacion-que-es-un-derecho/>

¹²⁹ Katarina Tomasevski, “Contenido y vigencia del derecho a la educación”, *Revista-IIDH*, n.º 36 (2008): 18, <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-1.pdf>

¹³⁰ Salvioli, “Educación en Derechos Humanos”, 4.

La educación en derechos humanos, en el marco de los planes de acción que son parte del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (PMEDH)¹³¹, es definida como el conjunto de actividades educativas, de capacitación y difusión de información encaminadas a crear una cultura universal de los derechos humanos.¹³² El PMEDH y sus planes reconocen que la educación integral en derechos humanos “no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana”.¹³³

Otro aspecto para destacar es que, los instrumentos citados, instan a incorporar el carácter práctico a las actividades de educación en derechos humanos a fin de establecer una relación entre los derechos humanos y la experiencia de los educandos en la vida real, a fin de que puedan inspirarse en los principios de derechos humanos existentes en su propio contexto cultural.¹³⁴ De esta manera, “se dota a los educandos de los medios necesarios para determinar y atender a sus necesidades en el ámbito de los derechos humanos y buscar soluciones compatibles con las normas de esos derechos [...]”.¹³⁵

El Plan de Acción para la Segunda Etapa expedido en el año 2010, se dedica a promover la educación en derechos humanos en la educación superior. Con este propósito, el citado Plan, mantiene la definición de la educación en derechos humanos antes citada y adicionalmente define a la educación superior como: “la enseñanza que se imparte en el nivel postsecundario en universidades u otros establecimientos aprobados por las autoridades estatales, incluidas las instituciones de formación y certificación de profesionales tales como docentes, trabajadores sociales y personal médico y jurídico [...]”.¹³⁶

En este sentido, desde el nivel superior, la educación en derechos humanos promueve un enfoque holístico, y abarca los derechos humanos por conducto de la

¹³¹ Este programa fue aprobado por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 2004, con el objeto de promover la ejecución de programas de educación en derechos humanos en todos los sectores y comprende una serie de etapas; por lo tanto, se complementa con los planes de acción expedidos con dicho propósito.

¹³² ONU, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *Plan de Acción, Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*, (Nueva York y Ginebra: Unesco-2006), 1; énfasis añadido.

¹³³ *Ibíd.*

¹³⁴ *Ibíd.*

¹³⁵ *Ibíd.*

¹³⁶ ONU, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *Plan de Acción, Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Segunda etapa*, (Nueva York y Ginebra: Unesco-2012), 2.

educación, así como la realización de los derechos humanos en la educación.¹³⁷ Adicionalmente, para integrar este enfoque de forma efectiva, el Plan identifica cinco esferas clave: (i) políticas y medidas de aplicación conexas, (ii) procedimientos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje, (iii) investigación (iv) contexto de aprendizaje y (v) educación y perfeccionamiento profesional del personal docente de la enseñanza superior.¹³⁸ Para el eje 1 que alcanza a las políticas públicas, leyes, reglamentos, planes de acción, etc., y para el eje 2 que alcanza a los procesos instrumentos de enseñanza y aprendizaje, el Plan determina lo siguiente:

1. Políticas y medidas de aplicación conexas. Las políticas de enseñanza superior (legislación, planes de acción, planes de estudios, políticas de formación, entre otros) deben promover explícitamente la educación en derechos humanos e integrar los derechos humanos en todo el sistema de enseñanza superior. [...] Para ser eficaces, las políticas requieren una estrategia de aplicación coherente, que incluya la asignación de recursos adecuados y el establecimiento de mecanismos de coordinación que garanticen la coherencia, el seguimiento y la rendición de cuentas.
2. Procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje. La introducción o el perfeccionamiento de la educación en derechos humanos entraña la adopción de un enfoque holístico de la enseñanza y el aprendizaje que refleje los valores de los derechos humanos. Los derechos humanos se integran como una cuestión transversal en todas las disciplinas, y se introducen cursos y programas específicos sobre derechos humanos, en particular programas multidisciplinarios e interdisciplinarios. Las prácticas y metodologías son democráticas y participativas.¹³⁹

Sin embargo, el marco de protección del derecho a la educación superior en derechos humanos, no se circunscribe únicamente al Programa y Planes en referencia. Para Ana María Vega y otras, este marco se configura también con el marco conceptual del enfoque basado en derechos humanos (EBDH)¹⁴⁰ y la Guía de indicadores de derechos humanos.¹⁴¹

Sobre el enfoque se reflexionó en acápites anteriores, y con relación a la Guía, cabe mencionar que, esta fue expedida en el año 2012 por el Alto Comisionado de las

¹³⁷ ONU, *Plan de Acción, Segunda etapa*, 4.

¹³⁸ *Ibíd.*

¹³⁹ *Ibíd.*

¹⁴⁰ Este enfoque fue introducido en 1997 por el Secretario General de la ONU a partir del Programa de reforma de las Naciones Unidas con el objeto de orientar los derechos humanos e introducirlos de forma transversal en las diversas actividades y programas en el marco de sus mandatos respectivos. Posteriormente fue consolidado en *The Human Rights Based Approach to Development Cooperation Towards a Common Understanding Among UN Agencies* con el objeto de orientar el entendimiento común del EBDH para todos los organismos de las Naciones Unidas. Ana María Vega Gutiérrez, coord., *Los derechos humanos en la educación superior. Enfoques pedagógicos innovadores a través del aprendizaje-servicio y del aprendizaje basado en las competencias* (Logroño: Universidad de la Rioja, 2017), 18.

¹⁴¹ *Ibíd.*

Naciones Unidas para los derechos humanos. En ella se establecen varios indicadores ilustrativos sobre el derecho humano a la educación en el marco del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, no desarrolla indicadores específicos para la educación en y para los derechos humanos. Por esta razón, no se profundiza en la misma. Mas bien, a la lista propuesta por Vega, se añade a los siguientes instrumentos debido a sus contribuciones: Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos y Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Responsable.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos fue expedida en el año 2011 y desarrolla contenidos que promueven explícitamente la educación en derechos humanos a través de 14 artículos. Se enfatiza que, el artículo 1 reconoce que la educación en y para los derechos humanos es un derecho:

Artículo 1

1. Toda persona tiene derecho a obtener, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y debe tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos.
2. La educación y la formación en materia de derechos humanos son esenciales para la promoción del respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas, de conformidad con los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos.
3. El disfrute efectivo de todos los derechos humanos, en particular el derecho a la educación y al acceso a la información, facilita el acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos.¹⁴²

En este sentido, la Declaración fortalece la obligación que tienen los Estados parte, de promover la educación en y para los derechos humanos, y garantizar el ejercicio de este derecho. Para cumplir este objetivo, el mismo instrumento en el artículo 8, establece dos líneas de acción principales. La primera involucra la formulación adecuada de estrategias y políticas, programas y planes de acción, para impartir educación y formación en materia de derechos humanos. En este proceso los Estados deben tener en cuenta el PMEBD de acuerdo con las necesidades y prioridades locales y nacionales específicas.¹⁴³

¹⁴² ONU, Asamblea General, *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, 2 de noviembre de 2011, art. 1, A /C.3/66/L.65.

¹⁴³ *Ibíd.*, art. 8.

El segundo alude a la evaluación y seguimiento de las estrategias, los planes de acción, las políticas y los programas con la participación de todos los interesados.¹⁴⁴

Por otra parte, en el ámbito interamericano, cabe remitirse a los Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria, adoptado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en el año 2021. Específicamente, el Principio X está dedicado a la educación en derechos humanos. Con este principio la CIDH determina que los Estados deben adoptar medidas, incluyendo planes nacionales, para garantizar que todas las personas accedan a una educación en derechos humanos, de conformidad con la Convención Americana sobre Derechos Humanos y demás instrumentos internacionales aplicables; y, promover programas educativos integrales que permitan construir una cultura de derechos humanos.¹⁴⁵

Además, establece que las instituciones de enseñanza pública y particular deben desarrollar currículos y programas para garantizar la educación en derechos humanos de manera interdisciplinaria en todos los niveles de la educación con perspectiva de igualdad de género e interseccionalidad, garantizándoles también la educación sexual integral.¹⁴⁶ Sobre los contenidos de las materias, la CIDH señala que se debe proteger la libertad de expresión y de cátedra.¹⁴⁷

La observación de este principio es relevante porque evidencia con absoluta claridad que, la promoción de la educación en y para los derechos humanos por parte de los Estados a través de los Organismos competentes, no vulnera el principio de autonomía responsable de las instituciones de educación superior (IES), ni el principio de libertad de cátedra.

En este escenario, resulta imperativo mencionar que las IES en ejercicio del referido principio, pueden impulsar este tipo de enseñanza observando los estándares mínimos establecidos para los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje: (i) adopción de un enfoque holístico que refleje los valores de los derechos humanos (ii) transversalización del enfoque de los derechos humanos en todas las disciplinas (iii) oferta de cursos y programas específicos sobre derechos humanos, en particular

¹⁴⁴ *Ibíd.*

¹⁴⁵ Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria*, (CIDH-2021), Principio X.

¹⁴⁶ *Ibíd.*

¹⁴⁷ *Ibíd.*

programas multidisciplinarios e interdisciplinarios, (iv) desarrollo de contenidos a través de prácticas y metodologías democráticas y participativas.¹⁴⁸

Sin embargo, esto no exime a los Estados de su deber de promover la educación en y para los derechos humanos a través de los estándares mínimos establecidos para las políticas y medidas de aplicación conexas: (i) promover explícitamente la educación en derechos humanos a través de las políticas públicas, la legislación, planes de acción, planes de estudios, políticas de formación, entre otros, (ii) integrar los derechos humanos en todo el sistema de enseñanza superior.¹⁴⁹

En conjunto, los instrumentos citados, evidencian que la comunidad internacional valora y promueve la educación en derechos humanos en todos los niveles. Al respecto, Fabian Salvioli sostiene que, si se efectúa una hermenéutica pertinente de las normas que sobre educación poseen los instrumentos internacionales de derechos, desde el punto de vista axiológico, se puede afirmar que existe una consagración internacional del derecho a la educación en derechos humanos; por esta razón, los Estados no pueden ignorar la inclusión de estos contenidos en los planes y programas de estudio ofertados por las instituciones públicas, en todos los niveles, y supervisar que las instituciones particulares cumplan también con lo indicado.¹⁵⁰

Por las consideraciones expuestas, es indiscutible que la educación superior en derechos humanos es un derecho irrenunciable de las personas y una obligación de los Estados.¹⁵¹ El marco conceptual y de protección de este derecho se configura con los instrumentos internacionales antes citados. A su vez, este marco, se configura en el marco de protección que ampara la formación en litigio estructural con EBDH.

Desde esta óptica, la formación en litigio estructural integral con enfoque de derechos humanos, en el ámbito formal de la educación superior, sería la expresión más notable de la garantía del derecho a la educación, los derechos humanos en la educación la educación en derechos humanos, y el cumplimiento de la responsabilidad social por parte de las universidades.

Por otro lado, respecto al marco de protección internacional de la educación en derechos de la naturaleza, se resalta que, no existen instrumentos internacionales que promuevan explícitamente este tipo de educación. No obstante, a nivel internacional, el

¹⁴⁸ ONU, Plan de Acción, Segunda etapa, 4.

¹⁴⁹ *Ibíd.*

¹⁵⁰ Salvioli, “Educación en Derechos Humanos”, 6.

¹⁵¹ *Ibíd.*

valor intrínseco de la naturaleza es una cuestión que está siendo discutida dentro del marco de la educación sobre desarrollo sostenible.

En un acápite anterior, se hizo una breve alusión a las recomendaciones que ha venido realizando el Secretario de Naciones Unidas, sobre el valor intrínseco de la naturaleza. Aquí, cabe añadir que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas establece una hoja de ruta para América Latina y el Caribe, con miras a alcanzar la sostenibilidad económica, social y ambiental de los países suscriptores.¹⁵²

El objetivo 4 de la Agenda busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje para todos.¹⁵³ La meta 4.7., del citado objetivo es asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, a través de la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.¹⁵⁴

El indicador para medir esta meta es el grado en el que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos se incorporan en todos los niveles de las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación del profesorado y la evaluación de los estudiantes.¹⁵⁵

Profundizar sobre la educación para el desarrollo sostenible, no es el objetivo de esta investigación. No obstante, se hace alusión a la misma, para denotar que el enfoque de derechos humanos atraviesa este tipo de educación especializada, y que la educación ambiental, se configura también en una oportunidad para construir nuevos conocimientos vinculando las líneas críticas del derecho ambiental con las contribuciones de los derechos de la naturaleza y los principios del *Sumak Kawsay*.

¹⁵² ONU, Asamblea General, *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 21 de noviembre de 2015, A/RES/70/1.

¹⁵³ *Ibíd*, objetivo 4.

¹⁵⁴ *Ibíd*, meta 4.7.

¹⁵⁵ ONU, Asamblea General, *Anexo. Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 10 de julio de 2017, A/RES/71/313, indicador 4.7.1.

Por otra parte, es pertinente mencionar que, la HRE2020 *Global Coalition for Human Rights Education*¹⁵⁶ elaboró un instrumento denominado: “Marco de indicadores sobre la educación en derechos humanos. Indicadores clave para monitorear y evaluar la implementación de la educación y la formación en derechos humanos”.¹⁵⁷ Este instrumento es un aporte de la sociedad civil internacional y fue elaborado con base en la Declaración de la ONU sobre educación y formación en materia de Derechos Humanos y las directrices facilitadas por el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos; en consecuencia, contempla varios apartados entre los que se incluyen indicadores orientativos sobre la educación y la formación en materia de derechos humanos en la planificación nacional, la educación y la formación en materia derechos humanos en el sector de la educación formal, entre otros.¹⁵⁸

Si bien la naturaleza de este instrumento es orientativa, su evocación en este acápite es necesaria porque ofrece un marco referencial de indicadores que sirven de orientación para su adaptación y aplicación en función de las necesidades de esta investigación. De esta manera, para observar los instrumentos nacionales se utilizará los siguientes indicadores, descriptores y fuentes de información adaptados:

Indicador 1: ¿Hay planes, políticas nacionales, leyes o normativa secundaria que establezcan y prescriban la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza dentro del Sistema de Educación Superior ecuatoriano? Descriptores: referencias sobre la educación en derechos humanos y de la naturaleza. Fuentes de información: legislación primaria y secundaria, planes nacionales, políticas públicas de educación superior.

6.2. Marco de protección nacional para la educación en derechos humanos y de la naturaleza

En el ámbito nacional, los instrumentos normativos principales que garantizan la educación en derechos humanos y de la naturaleza son la Constitución de la República

¹⁵⁶ HR2020 *Global Coalition for Human Rights Education* es la colisión global de la sociedad civil fundada por Amnistía Internacional Human Rights Education Associates (HREA) y Soka Gakkai Internacional (SGI) con el fin de promover en el ámbito internacional el derecho a la educación en derechos humanos mediante el trabajo de incidencia, la sensibilización, el fomento de la capacidad de acción y el desarrollo de recursos.

¹⁵⁷ ONU, Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas, *Indicadores de derechos humanos. Guía para la medición y aplicación* (Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas-2012).

¹⁵⁸ Coalición Global HR2020, *Marco de indicadores sobre la educación en derechos humanos. Indicadores clave para monitorear y evaluar la implementación de la educación y la formación en derechos humanos* (HRE:2015).

del Ecuador (CRE)¹⁵⁹ y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).¹⁶⁰ Es importante mencionar que, en estos instrumentos, no hay una referencia explícita sobre la educación en derechos humanos y/o de la naturaleza. Sin embargo, una lectura integral permite concluir que este tipo de educación especializada está garantizada en estos dos instrumentos.

La Constitución ecuatoriana en el artículo 26 concibe a la educación como un derecho que tiene una dimensión individual y colectiva. Además, como una obligación del Estado, y como una condición indispensable para el buen vivir.¹⁶¹ Textualmente el artículo 27 de la Carta Constitucional señala que: “[la] educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, *en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia*; será [...] *intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez*; impulsará la equidad de género, *la justicia, la solidaridad y la paz*; *estimulará el sentido crítico*, el arte [...].¹⁶²

Esta referencia constitucional, al vincular de forma directa al marco de derechos humanos, permite establecer que el derecho a la educación reconocido en la Constitución ecuatoriana comprende las tres categorías que fueron identificados por Karina Tomasevski y Fabián Salvioli en el marco internacional de protección del derecho humano a la educación, esto es: (i) el derecho a la educación, (ii) los derechos humanos en la educación y (iii) la educación en derechos humanos.

Cabe señalar que el derecho a la educación superior y sus mecanismos de garantía se encuentran desarrollados ampliamente en la LOES. Por otro lado, en el Reglamento para garantizar la igualdad de todos los actores del Sistema de Educación Superior expedido por el Consejo de Educación Superior (CES) en el año 2017, se encuentran varios elementos que permiten determinar que dicho Reglamento promueve la garantía de los derechos humanos en la educación.

Respecto a la educación en derechos de la naturaleza se destaca que el artículo 27 de la Constitución, al establecer el marco que orienta la educación, para garantizar el desarrollo holístico del ser humano, hace alusión expresa al “medio” ambiente sano; no así los derechos de la naturaleza. Sin embargo, esto no implica que los organismos estatales competentes en materia de educación superior no tengan la obligación de

¹⁵⁹ Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.

¹⁶⁰ Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*, Registro Oficial 298, Suplemento, 12 de octubre de 2010.

¹⁶¹ Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 26; énfasis añadido.

¹⁶² *Ibíd.*, art. 27; énfasis añadido.

promover la enseñanza en y para los derechos de la naturaleza o que las IES no deban incorporar asignaturas con contenidos específicos sobre derechos de la naturaleza, transversalizar el enfoque basado en derechos de la naturaleza o proponer programas de cuarto nivel específicos. Un criterio contrario caería en el círculo vicioso del positivismo más rancio.

Desde el preámbulo de la Constitución, se encuentran principios que permiten fundamentar dicha obligación. Si el proyecto utópico es una nueva forma de convivencia ciudadana en diversidad y armonía con la naturaleza para alcanzar el Buen Vivir-*Sumak kawsay*, y el artículo 26 de la Carta Constitucional ya establece que la educación es condición indispensable para alcanzar el Buen Vivir, es evidente que la enseñanza en y para los derechos de la naturaleza se encuentra implícita para el cumplimiento de tal objetivo.

Para fortalecer lo indicado, cabe mencionar que la LOES en el artículo 9 al vincular la educación superior con el buen vivir recoge el mandato constitucional contenido en el artículo 27, bajo el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza.¹⁶³ Además, el segundo inciso del artículo 71 de la Constitución dispone que el Estado tiene la obligación de incentivar la protección de la naturaleza y promover el respeto a todos los elementos que forman parte de un ecosistema.¹⁶⁴

En este punto es imperativo plantear el siguiente cuestionamiento: ¿El Sistema de Educación Superior ecuatoriano como parte del aparataje institucional estatal tiene la obligación de incentivar la protección de la naturaleza y promover el respeto a todos los elementos que forman parte de un ecosistema en la educación superior? La respuesta a esta interrogante la encontramos en el artículo 14 literal m) de la LOES, según el cual, una de las funciones del SES, es la promoción del respeto de los derechos de la naturaleza, la preservación de un ambiente sano y una educación y cultura ecológica.¹⁶⁵ De esta forma, se configura que, el marco de protección principal dentro de la normativa nacional para la educación en derechos de la naturaleza está establecido en la Constitución y la LOES.

Entonces se concluye que el marco de protección nacional e internacional de la educación en derechos humanos y la Constitución de la República y la LOES constituyen

¹⁶³ Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*, art.9.

¹⁶⁴ Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 71.

¹⁶⁵ Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*, art.11.

en conjunto el marco de protección principal que ampara la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza. Sin embargo, la promoción de la educación en derechos humanos y de la naturaleza en la normativa secundaria, de forma explícita, representa un desafío actual para el SES, particularmente para los órganos con potestad reglamentaria.

Por otro lado, con relación a los planes y políticas públicas de educación en derechos humanos y de la naturaleza, cabe realizar dos puntualizaciones. La primera es que el Ecuador no cuenta con un plan nacional de ese alcance. En el marco de los derechos humanos, existe un primer antecedente con la expedición del Plan Nacional de Derechos Humanos (1998), que entre sus objetivos generales señala el “establecer en el sistema educativo nacional, formal y no formal, en todos los niveles, estudios relativos a los Derechos Humanos, sus principios y fundamentos, la necesidad de su protección, difusión y su desarrollo, los mecanismos de la sociedad civil para reclamar por su aplicación indiscriminada, integral y universal”.¹⁶⁶ No se encontró evidencia de que este Plan haya sido derogado expresamente y por tanto su existencia se considera fundamental, dado que en los planes de desarrollo vigentes: nacional y del Sistema de Educación Superior (SES) no hacen ninguna referencia a este tipo de educación.

El enfoque de derechos humanos se encuentra mencionado tanto en el Plan Nacional de Desarrollo (PND)¹⁶⁷ como en el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior (PDSES).¹⁶⁸ Empero, no existe una promoción explícita de la educación en derechos humanos, ni de la naturaleza, y tampoco se evidencia alusión alguna al enfoque basado en los derechos de la naturaleza.

El PND para el periodo 2021-2025 (denominado también como el Plan de Creación de Oportunidades) es la máxima directriz política y administrativa para el diseño y aplicación de la política pública en nuestro país. De acuerdo con este Plan, el escenario general y específico para el Ecuador y la educación que se desea al 2030, es el siguiente:

En el Ecuador se reconocen y respetan de manera irrestricta los derechos humanos de todos los ciudadanos, sin discriminación y bajo los principios de libertad, democracia, solidaridad, sustentabilidad y prosperidad. Se respeta al individuo y al plan que tenga para alcanzar su felicidad. La economía ecuatoriana funciona bajo las fuerzas del libre

¹⁶⁶ Ecuador, *Plan Nacional de Derechos Humanos*, Registro Oficial 346, 24 de junio de 1998. Art. 6, núm. 3.2.

¹⁶⁷ Ecuador, Consejo Nacional de Planificación, *Plan Nacional de Desarrollo 2021-2025*, Registro Oficial Suplemento 544, 23 de septiembre de 2021.

¹⁶⁸ Ecuador, Consejo de Educación Superior, *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior*, RPC-SE-14-No.039-2022, 05 septiembre de 2022.

mercado. Existe respeto pleno a los derechos de propiedad con fundamento de una economía libre. [...]. La universalización del acceso a la educación en los niveles inicial, básico y bachillerato tiene resultados satisfactorios en evaluaciones nacionales e internacionales y ubican al Ecuador entre los mejores de la región. La oferta académica de educación superior es suficiente, pertinente, eficaz, de calidad. Su construcción se articula con las necesidades y expectativas de la sociedad, pero siempre respetando la autonomía de las instituciones de educación superior, así como la libertad de los estudiantes a elegir sus carreras.¹⁶⁹

Para alcanzar este escenario deseado el PND 2021-2025 determina las prioridades del Ecuador bajo una estructura que comprende 5 ejes, 16 objetivos, 55 políticas y 130 metas.¹⁷⁰ El objetivo 7 del eje social, busca potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles.¹⁷¹ Este objetivo se sustenta en el reconocimiento del carácter dinámico y evolutivo del conocimiento, y la necesidad de que el Sistema Nacional de Educación vaya al mismo ritmo, para responder a la educación del futuro y a la sociedad en su conjunto.¹⁷²

Por lo tanto, se procura que la educación desde el nivel inicial hasta el superior garantice el derecho a una vida libre de violencia, igualdad de oportunidades, innovación, un modelo educativo diverso y no centralizado. Dentro de este objetivo se abordan temáticas como el fortalecimiento de la educación superior y se establecen las siguientes políticas:

- 7.1 Garantizar el acceso universal, inclusivo y de calidad a la educación en los niveles inicial, básico y bachillerato, promoviendo la permanencia y culminación de los estudios.
- 7.2 Promover la modernización y eficiencia del modelo educativo por medio de la innovación y el uso de herramientas tecnológicas.
- 7.3 Erradicar toda forma de discriminación, negligencia y violencia en todos los niveles del ámbito educativo, con énfasis en la violencia sexual contra la niñez y adolescencia.
- 7.4 Fortalecer el Sistema de Educación Superior bajo los *principios de libertad*, autonomía responsable, igualdad de oportunidades, calidad y pertinencia; promoviendo la investigación de alto impacto.
- 7.5 Impulsar la excelencia deportiva con igualdad de oportunidades, pertinencia territorial e infraestructura deportiva de calidad.”¹⁷³

¹⁶⁹ *Ibíd*, 16.

¹⁷⁰ 1. Eje Económico y Generación de Empleo: 4 objetivos, 14 políticas y 38 metas. 2. Eje Social: 4 objetivos, 20 políticas y 46 metas. 3. Eje Seguridad Integral: 2 objetivos, 5 políticas y 13 metas. 4. Eje Transición Ecológica: 3 objetivos, 9 políticas y 17 metas. 5. Eje Institucional: 3 objetivos, 7 políticas y 16 metas. Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo, “Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 de Ecuador”, accedido 14 de agosto de 2020, párr. 1-3, <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-de-creacion-de-oportunidades-2021-2025-de-ecuador>

¹⁷¹ *Ibíd*, 43.

¹⁷² *Ibíd*.

¹⁷³ *Ibíd*, 44; énfasis añadido.

Dentro de las metas que se plantean para el objetivo indicado se encuentran el incremento de la tasa bruta de matrícula en educación superior terciaria del 37,34% al 50,27%, disminuir la tasa de deserción en el primer año en la educación superior del 21,84% al 19,89%, incrementar el número de estudiantes matriculados en educación superior en las modalidades a distancia y en línea de 78.076 a 125.417, incrementar el número de personas tituladas de educación superior técnica y tecnológica de 23.274 a 28.756.¹⁷⁴

De lo expuesto se advierte que en materia de educación superior la tendencia principal es el fortalecimiento del SES, la formación técnica-tecnológica y las modalidades en línea y a distancia, entre otros aspectos. Sobre el fortalecimiento del SES, a la luz de lo previsto en los artículos 344 y 351 de la Constitución de la República y el artículo 11 de la LOES, merece especial atención que el PND vigente introduce al principio de libertad.

Al respecto, cabe mencionar que, en el marco de los instrumentos citados, el SES se rige por los principios generales de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica y tecnológica global; y, por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación por ser parte del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social.¹⁷⁵ Como se puede observar el principio de libertad no es parte de los principios que rigen al SES. Sin embargo, el PND lo introduce.

Por otro lado, en lo que respecta al enfoque de los derechos humanos en la educación, siguiendo la referencia diferenciadora de los componentes del derecho en mención que fue identificada por Tomasevski y Salvioli, se advierte que éste se incorpora en el PND vigente apuntando al primer y segundo componente del derecho humano a la educación. Sin embargo, no hay alusión explícita a la enseñanza de los derechos humanos. Mientras que, el enfoque de los derechos de la naturaleza en la educación no se refleja. En todo caso, la tendencia al libre mercado como sustento de la economía del país, parece entrar en contradicción con los preceptos de la economía circular que se propone en el eje de transición ecológica. Por su parte, en el PDSES se evidencia que existe una tendencia

¹⁷⁴ *Ibíd*, 45.

¹⁷⁵ Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*, art. 11.

hacia la alineación con el PND y los objetivos de Desarrollo Sostenible 2030¹⁷⁶ y no hay una promoción explícita sobre la educación en derechos humanos y de la naturaleza.

Por último, se destaca que, mediante oficio s/n de 25 de octubre de 2022, se presentó ante la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) un pedido de información sobre las políticas públicas de educación superior que promueven la educación en derechos humanos y de la naturaleza, entre otros requerimientos (ver anexo 5). Y esta institución, mediante memorando Nro. SENESCYT-CGAJ-DAJ-2023-0006-M, dio contestación remitiendo varios anexos. Específicamente con el memorando Nro. SENESCYT-SGES-SIES-2023-0054-M se da respuesta a varias consultas realizadas (ver anexo 6). No obstante, en ninguno de los documentos remitidos se hace alusión alguna sobre la solicitud asociada a dichas políticas.

Únicamente, a través de la búsqueda de fuentes secundarias, se logró identificar que, entre los años 2015 y 2017, con el apoyo de la UNESCO y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, respectivamente, las autoridades de la SENESCYT realizaron un importante esfuerzo por entregar recursos a los actores del SES ecuatoriano para alcanzar la igualdad en la educación superior ecuatoriana.¹⁷⁷

Entre los recursos identificados se encuentran el libro *Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente* (2015)¹⁷⁸ y la *Guía para la Igualdad y Ambiente en la Educación Superior. Pasos para elaborar planes de transversalización de los ejes de Igualdad y Ambiente en la Educación Superior* (2017).¹⁷⁹

El libro desarrolla veinte (20) estándares con sus orientaciones generales, por ámbito de educación superior (ver anexo 7). De los cinco frentes de las agendas de igualdad: género, pueblos y nacionalidades, discapacidad, movilidad e igualdad intergeneracional, se prioriza a los tres primeros y se contempla al eje de ambiente por:

¹⁷⁶ Ecuador, *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior*, 22-5.

¹⁷⁷ Magdalena Herdoiza-Estévez, *Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente* (Quito: SENESCYT/UNESCO, 2015), y Ecuador, SENESCYT, *Guía para la Igualdad y Ambiente en la Educación Superior: Pasos para elaborar planes de transversalización de los ejes de Igualdad y Ambiente en la Educación Superior* (Quito: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo / SENESCYT, 2017).

¹⁷⁸ Magdalena Herdoiza-Estévez, *Construyendo Igualdad en la Educación Superior*.

¹⁷⁹ Ecuador, SENESCYT, *Guía para la Igualdad y Ambiente en la Educación Superior: Pasos para elaborar planes de transversalización de los ejes de Igualdad y Ambiente en la Educación Superior* (Quito: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo / SENESCYT, 2017).

su relevancia estratégica, el planteamiento sistémico que amerita su tratamiento, y las profundas implicaciones para el trabajo de las IES.¹⁸⁰

La Guía desarrolla insumos con contenidos de carácter práctico y pedagógico para que las IES pongan en práctica los fundamentos y estándares contemplados en el libro. Dentro del eje de igualdad, el estándar 12 prescribe que la educación superior favorece el desarrollo holístico de las personas en el marco del respeto a los derechos humanos y ciudadanos.¹⁸¹ Empero, no se evidencia alusión o promoción expresa a la educación en derechos humanos.

Por otro lado, se subraya que, dentro del eje de ambiente, ambos instrumentos contemplan orientaciones que involucran a los derechos de la naturaleza. Concretamente, la inclusión obligatoria de contenidos sobre los derechos de la naturaleza en las carreras sociales y técnicas que no estén relacionadas con el ambiente,¹⁸² se encuentra contemplada en el libro, dentro de los lineamientos para la “Formación” asociados al eje de ambiente.

En conjunto, los lineamientos desarrollados en la Guía y el Libro se traducen en orientaciones mínimas que apuntan a la visibilización de los derechos de la naturaleza en la educación superior desde la perspectiva de ambiente; por lo que son susceptibles de mejora o ampliación por parte de las IES. Es discutible si constituyen o no una política pública. Sin embargo, este primer esfuerzo se instituye como un importante avance en el proceso de construcción de una educación en derechos de la naturaleza.

Como corolario del capítulo, se destaca que el reconocimiento de los derechos de la naturaleza en el contexto ecuatoriano plantea una serie de cuestionamientos a las normas, discursos y prácticas hegemónicas que atraviesan la relación ser humano-naturaleza. Por lo tanto, plantea una serie de desafíos a la educación superior en general, y a la educación en derechos humanos en particular. Sin embargo, su aproximación y comprensión no está desprovista de complejidades.

La lógica de una relación y la complementariedad a la que se ha aludido entre los derechos humanos y de la naturaleza desde la teoría y algunos precedentes jurisprudenciales lo refleja la realidad misma, ya que cuando se producen afectaciones ecosistémicas se vulneran y/o ponen en riesgos los derechos humanos y los de la naturaleza. Por esta razón, pensando en su defensa jurídica, se advierte que el litigio

¹⁸⁰ Magdalena Herdoiza-Estévez, *Construyendo Igualdad en la Educación Superior*, 25-38

¹⁸¹ *Ibíd*, 35.

¹⁸² *Ibíd*, 141.

estructural se instituye en un medio con un alto potencial para promover el activismo judicial con miras a incidir en las políticas públicas, la legislación y obtener resultados que beneficien a colectivos humanos y no humanos. Sin embargo, el litigio estructural, es poco conocido y/o promovido por las y los abogados. La tendencia de la formación y el mercado laboral para estos profesionales se orienta más hacia la defensa de casos individuales.

Cabe acotar que la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza se ampara en el marco de protección de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza, y se inscribe como uno de los posibles modelos por los que pueden apostar las universidades para garantizar el desarrollo de este tipo de educación especializada.

Si bien el marco de protección aludido puede resultar limitado y hasta difuso en algunos casos, su importancia no está en discusión; por lo tanto, al configurarse como una categoría del derecho humano a la educación, la educación en derechos humanos y de la naturaleza debe ser promovida por los organismos del SES y desarrollada por las instituciones de educación superior observando los estándares mínimos establecidos para el efecto. Lamentablemente el PND, el PDSES, ni la normativa secundaria de educación superior promueven explícitamente la educación en derechos humanos y de la naturaleza. Esta ausencia es cuestionable para un estado democrático que se autodefine como un estado constitucional de derechos y de justicia.

En todo caso, pese a estas limitaciones, las universidades en ejercicio de su autonomía responsable están en la capacidad de elaborar, presentar y ofertar este tipo de educación. Por lo tanto, con miras a proponer algunas líneas de acción que promuevan el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza, en el próximo capítulo, como una primera aproximación, se propone realizar un diagnóstico sobre la organización curricular de la formación en litigio estructural en las carreras de Derecho y en los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza.

Capítulo segundo

Diagnóstico sobre la organización de la formación en litigio estructural en el currículo de las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza vigentes al 15 de junio de 2022

En este capítulo se exponen datos inéditos sobre los antecedentes de la formación en litigio estructural en la educación superior formal en el campo del Derecho y los resultados obtenidos sobre la organización de estos aprendizajes en las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza vigentes en Ecuador al 15 de junio de 2022.

1. Explicación metodológica

La metodología de la investigación tiene un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo con cruce de fuentes secundarias y primarias. La recopilación de datos cualitativos, a través de fuentes secundarias, se realizó mediante la revisión de: (i) fuentes bibliográficas especializadas en materia de derechos humanos, derechos de la naturaleza, litigio estructural y formación, (ii) instrumentos internacionales y nacionales que desarrollan el marco de protección que ampara la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza. Los resultados de este primer componente se reflejan en el primer capítulo.

Para obtener los datos cualitativos, a través de fuentes primarias, se utilizó el muestreo intencional y se realizó entrevistas semiestructuradas con consentimiento informado a cinco autoridades de las principales universidades del país con experiencia en la formación y/o promoción de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza: Mario Melo, Decano de la Facultad de Jurisprudencia de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), José Valenzuela, Director del Centro de Derechos Humanos de la PUCE, Juan Pablo Albán, Director General de las Clínicas de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ), Gina Benavides, Coordinadora del Programa Andino de Derechos Humanos (PADH) de la Universidad Andina Simón

Bolívar (UASB), y Cristhian Paula, Director del Instituto de Investigación en Igualdad, Género y Derechos (INIGED) de la Universidad Central del Ecuador (UCE).

Para profundizar el análisis de la formación en litigio estructural y abordar la pregunta central de estudio se establecieron 12 preguntas articuladas a tres categorías orientativas: educación en derechos humanos y de la naturaleza, organización curricular de la formación en litigio estructural y enfoques. Las preguntas fueron ampliamente respondidas por las autoridades que participaron en la investigación. El guion para las entrevistas, la hoja de consentimiento informado y la hoja informativa de la que se desprende el compromiso de no entregar datos a terceros, se encuentran como anexos 1, 2 y 3.

Para obtener los datos cuantitativos se utilizó un muestreo por conglomerados y se analizó la oferta académica formal y vigente en el campo del Derecho al 15 de junio de 2022, contenida en la base de datos facilitada por el CES mediante memorando Nro. CES-CMI-2022-0231-M, de 27 de junio de 2023 y su adjunto (ver anexo 4). En el tercer nivel el conglomerado se conformó con las universidades que ofertan la carrera de Derecho. En el cuarto nivel, con las universidades que ofertan programas en Derechos Humanos y Derechos de la Naturaleza.

Para ubicar la muestra por conglomerados (IES que ofertan la carrera de Derecho en el tercer nivel e IES que ofertan carreras y programas en Derechos Humanos y Derechos de la Naturaleza en el cuarto nivel) se solicitó al CES una base de datos con la oferta académica vigente en grado y posgrado en el campo del Derecho. Posteriormente, con base en los números de resolución facilitadas por el referido Consejo de Estado, se realizó una búsqueda exhaustiva de las mallas curriculares a través de su Gaceta Oficial electrónica.

Cabe mencionar que los proyectos de carreras y programas son elaborados por IES y presentados al CES para su aprobación. Posteriormente, pueden ser ofertados y ejecutados, en los términos que fueron aprobados, mientras dure su vigencia. Sin embargo, la normativa que rige la materia faculta a las IES para realizar modificaciones a la oferta académica a través de los mecanismos establecidos para el efecto.

En este sentido, considerando que la oferta académica es un proceso dinámico que puede ser sujeto de continuas actualizaciones por parte de las IES, para la elaboración del diagnóstico se estableció como parámetro la condición de que las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza (campo Derecho) a ser revisados,

se encuentren vigentes. La solicitud correspondiente fue dirigida al CES mediante oficio sin número de 10 de mayo de 2022.

En respuesta, dicho Consejo de Estado, mediante memorando Nro. CES-CMI-2022-0231-M de 27 de junio de 2023 atendió la solicitud de información cursada, señalando en lo principal, lo siguiente: “[..] sírvase encontrar como anexo el reporte N° R-OA-CMI-DI-2022-058, el cual presenta la oferta académica vigente del campo amplio de Ciencias sociales, periodismo, información y derecho, campo específico de Derecho, con corte al 15 de junio del 2022 (vigésima tercera sesión ordinaria del Pleno del CES)”. Consecuentemente, la fecha de corte establecida por el CES sirve de referencia para delimitar el diagnóstico, ya que este se realiza con la base de datos facilitada por dicho Consejo de Estado.

Bajo este contexto, para la realización del diagnóstico se plantean los siguientes indicadores, con sus respectivos descriptores y fuentes de información.

Indicador 1: ¿Cuál es la representación porcentual de las carreras en Derecho en el tercer nivel? Descriptores: carreras de Derecho vigentes. Fuente de información: Base de datos facilitada por el CES.

Indicador 2: ¿La formación en litigio estructural cuenta con espacios curriculares propios en las carreras de Derecho vigentes? De ser así, ¿las asignaturas están vinculadas a los derechos humanos y/o de la naturaleza? Descriptores: litigio estructural, derechos humanos, derechos de la naturaleza. Fuentes de información: mallas curriculares publicadas en la Gaceta Oficial electrónica del CES.

Indicador 3: ¿Cuál es la representación porcentual de los programas en derechos humanos y de la naturaleza vigentes? Descriptores: derechos humanos, derechos de la naturaleza. Fuentes de información: Base de datos facilitada por el CES.

Indicador 4: ¿Los programas en derechos humanos y de la naturaleza cuentan con menciones o espacios curriculares propios para la formación en litigio estructural? Descriptores: litigio estructural. Fuentes de información: mallas curriculares publicadas en la Gaceta Oficial electrónica del CES.

2. Antecedentes de la formación en litigio estructural en la educación superior formal ecuatoriana

A través de la búsqueda realizada en fuentes secundarias, no se logró ubicar información sobre los antecedentes de la formación en litigio estructural en el contexto

ecuatoriano. Empero, se identificó un estudio realizado por Rina Pazos y Jorge Fabara denominado *La carrera de Derecho en Ecuador: análisis de los planes de estudios en el 2018*.¹⁸³ Con este artículo, los autores se aproximan brevemente al modelo de la enseñanza clínica de manera general, pero no profundizan en la enseñanza clínica de los derechos humanos.

Por lo expuesto, con el objeto de aproximarnos a los antecedentes de la formación en litigio estructural en la educación superior formal ecuatoriana se realizó entrevistas semiestructuradas con consentimiento informado a las siguientes autoridades: Mario Melo,¹⁸⁴ José Valenzuela,¹⁸⁵ Juan Pablo Albán,¹⁸⁶ y Gina Benavides.¹⁸⁷ Las autoridades entrevistadas coincidieron en afirmar que la organización de la formación en litigio estructural en el Ecuador apareció inicialmente asociada a los derechos humanos.

En el tercer nivel, articulada a la creación de las clínicas de derechos humanos y la implementación del modelo de la enseñanza clínica. Y en el cuarto nivel, como una mención específica, con denominación explícita. Además, destacaron que este tipo de formación se ha ido adaptando para satisfacer las necesidades que se han ido evidenciado en las respectivas universidades. A continuación, una síntesis que consolida la información recabada:

[La formación en litigio estructural], en el tercer nivel de grado apareció con la creación de las primeras clínicas de derechos humanos de las universidades PUCE (1999) y USFQ (2002) y la implementación de la enseñanza clínica del Derecho. En este nivel, [la formación] contempló un desarrollo teórico y la *praxis* de las y los estudiantes en las clínicas de derechos humanos bajo la supervisión de los docentes clínicos.¹⁸⁸ Mientras que, en el cuarto nivel, apareció vinculada a la mención “Litigio Estructural” dentro de la Maestría en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica que fue propuesta por el PADH de la UASB y aprobada por el Consejo de Educación Superior (CES) mediante Resolución RPC-SO-18-No.189-2014 de 14 de mayo de 2014. En este nivel la formación contempló un desarrollo teórico a través de las asignaturas de la mención.¹⁸⁹

Adicionalmente, a través de la revisión de la malla curricular de la Maestría de Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural ofertada por la UASB, se logró identificar que, la formación en litigio estratégico con un enfoque intercultural articulada

¹⁸³ Rina Pazos y Jorge Fabara, “La carrera de Derecho en Ecuador: Análisis de los planes de estudio en el año 2018”, *Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, n.º 2 (2018), doi 10.5354/0719-5885.2018.51970.

¹⁸⁴ Mario Melo, entrevistado por la autora, 8 de noviembre de 2022.

¹⁸⁵ José Valenzuela, entrevistado por la autora, 29 de noviembre de 2022.

¹⁸⁶ Juan Pablo Albán, entrevistado por la autora, 11 de noviembre de 2022.

¹⁸⁷ Gina Benavides, entrevistada por la autora, 8 de noviembre de 2022.

¹⁸⁸ Albán, entrevistado por la autora.

¹⁸⁹ Benavides, entrevistada por la autora.

a los movimientos sociales apareció en el año 2020 dentro del primer programa en Derechos de la Naturaleza que se ofertó en el Ecuador.

Sobre los precursores de la implementación del modelo de enseñanza clínica de los derechos humanos en el Ecuador, el abogado Juan Pablo Albán destacó que, dicho proceso fue impulsado por académicos como Farith Simón y Alejandro Ponce, quienes tuvieron la experiencia de la formación en universidades de Estados Unidos (EE. UU.).¹⁹⁰ Cabe señalar que en ese país la enseñanza clínica logró permear en el currículo de las universidades en los años 60. Sin embargo, sus orígenes teóricos se remontan aproximadamente a los años 30 asociados a las críticas realizadas por Jerome Frank en el artículo “*Why Not a Clinical Law School*”.

Es importante destacar que, en el tercer nivel de grado, la formación en litigio estructural articulada con la enseñanza clínica de los derechos humanos es solo un lado de la moneda. El otro lado, es el impulso de litigios estructurales en defensa de los derechos humanos y/o de la naturaleza en escenarios reales. En este proceso participan las y los estudiantes de las carreras de Derecho supervisados por los docentes clínicos.

En el tercer nivel, la USFQ y la PUCE son universidades pioneras y líderes en la implementación de la enseñanza clínica de los derechos humanos. La organización y las metodologías empleadas para articular la formación a través del desarrollo de los contenidos teóricos y la práctica difiere entre las dos universidades. Sin embargo, ambas coinciden en que las y los estudiantes, y las y los docentes que participan en litigios estructurales conciben al Derecho como una herramienta de cambio social.

En el cuarto nivel, el Programa Andino de Derechos Humanos (PADH) de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), tuvo incidencia para visibilizar la formación en los programas de derechos humanos. En función de lo indicado, resulta relevante mencionar que, la Unidad en mención, surgió como respuesta al desafío de lograr que los derechos humanos se introduzcan formalmente en la universidad ecuatoriana, y a la demanda de los movimientos sociales.¹⁹¹

De acuerdo con Benavides, hasta el 2002 aproximadamente en el Ecuador la enseñanza de los derechos humanos se venía desarrollando de manera informal, impulsada principalmente por las organizaciones de derechos humanos. En este escenario, cómo respuesta al desafío de que las universidades incluyan dentro del

¹⁹⁰ Ibid.

¹⁹¹ Benavides, entrevistada por la autora.

currículo este tipo de enseñanza surgió el PADH en la UASB con sede en Ecuador, como una respuesta académica vinculada al movimiento social.¹⁹²

El surgimiento del PADH respondió a la combinación de dos factores clave. El primero es la demanda social de una formación en derechos humanos formal y el segundo la convocatoria de la Unión Europea para impulsar este tipo de enseñanza en el Ecuador. Esta coyuntura propició que la UASB presenté una propuesta para Ecuador, la región andina y otros países, ya que se estableció una red con universidades de Bolivia, Colombia, Perú, Venezuela, entre otras. El PADH como instancia académica estaba encargada del desarrollo de líneas para: (i) docencia a través de los programas de especializaciones y maestría, (ii) investigación, a través de las investigaciones que realizaban los estudiantes y (iii) difusión, a través de la creación de la Revista Aportes Andinos.¹⁹³

La oferta que se realizó desde el PADH se fue actualizando en función de la demanda social y las reformas introducidas a los instrumentos normativos aplicables, entre estos la LOES, el Reglamento de Régimen Académico entre otros. En el año 2014 la Maestría Profesional en Derechos Humanos se ofertó con dos menciones: Políticas Públicas y Litigio Estructural.¹⁹⁴

Sin perjuicio de lo indicado, desde la perspectiva de Benavides, este tipo de formación debería ser impulsada desde el tercer nivel de grado en las carreras de Derecho y en otras carreras estratégicas.¹⁹⁵ Y de acuerdo con Valenzuela, las contribuciones de la formación en litigio estructural deberían ser impartidas desde los primeros semestres de la carrera de Derecho, para que las y los estudiantes observen todo el Derecho con un sentido crítico.¹⁹⁶

Con base en los datos obtenidos es posible concluir que la formación en litigio estructural apareció en un contexto de valorización de los derechos humanos. En el tercer nivel, como desafío para superar el *statu quo* de la formación jurídica formalista a través de la implementación del modelo de la enseñanza clínica de los derechos humanos. En el cuarto nivel, como desafío para lograr la introducción de los derechos humanos en el currículo de las universidades de posgrado, y dar respuestas a la demanda de la oferta por parte de los movimientos sociales. Mientras que, la educación en derechos de la

¹⁹² *Ibíd.*

¹⁹³ *Ibíd.*

¹⁹⁴ *Ibíd.*

¹⁹⁵ *Ibíd.*

¹⁹⁶ Valenzuela, entrevistado por la autora.

naturaleza y la formación en litigio estratégico con un enfoque intercultural, surgen potenciadas por el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derecho en la Constitución de la República del Ecuador, y aparecen por primera vez visibilizadas en el cuarto nivel con la aprobación del primer programa en Derechos de la Naturaleza en el año 2020.

3. Contextualización de la oferta académica de las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza por modalidad, región y tipo de financiamiento.

3.1. Tercer Nivel de Grado: carreras de Derecho

En el tercer nivel de grado, al 15 de junio de 2022, dentro del campo de conocimiento del Derecho, existe la siguiente oferta académica: una carrera denominada “Criminalística” que conduce a la obtención del título “Licenciado/a en Criminalística” y un total de noventa y un (91) carreras con la denominación “Derecho” que conduce a la obtención del título “Abogado/a”. Estos datos permiten establecer que la representación porcentual de la carrera de Derecho en tercer nivel de grado es de 99 %.

Concentración de la oferta académica por tipo de financiamiento de las universidades que ofertan la carrera de Derecho

De las cincuenta y ocho (58) universidades que funcionan legalmente en el país,¹⁹⁷ treinta y ocho (38) ofertan un total de noventa y un (91) carreras de Derecho. Por el tipo de financiamiento¹⁹⁸ de la universidad, se identifica que trece (13) son públicas,¹⁹⁹ ocho (8)

¹⁹⁷Con corte al 17 de agosto de 2022, se encuentran reconocidas un total de trescientas cuatro (304) IES. De éstas doscientos cuarenta y dos (242) son institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos y de artes, y conservatorios superiores; cincuenta y ocho (58) son universidades y cuatro (4) son escuelas politécnicas Ecuador, Consejo de Educación Superior, *Oficio Nro. CES-CES-2022-0557-CO*, 02 de septiembre de 2022, incluye anexo.

¹⁹⁸ En el marco de la LOES vigente, por el tipo de financiamiento, las IES se clasifican en: públicas y particulares. Con la entrada en vigor de la Constitución de Montecristi se prohibió la creación de IES particulares con financiamiento público. Sin embargo, se reconoció el derecho de las IES particulares que a la fecha de entrada en vigor de la Norma Suprema ya venían recibiendo rentas y asignaciones del Estado, condicionando la entrega de recursos en el futuro a la evaluación previa. Por esta razón, los datos obtenidos reflejan los siguientes tipos de financiamiento: públicas, autofinanciadas y cofinanciadas.

¹⁹⁹ En las universidades públicas, el derecho humano a la educación incluye el derecho a la gratuidad de la educación pública, y en el Ecuador el ejercicio de este derecho se extiende hasta el tercer

son cofinanciadas²⁰⁰ y diecisiete (17) son particulares. Estos datos permiten establecer que la oferta académica de la carrera de Derecho se concentra mayormente en las IES particulares.²⁰¹

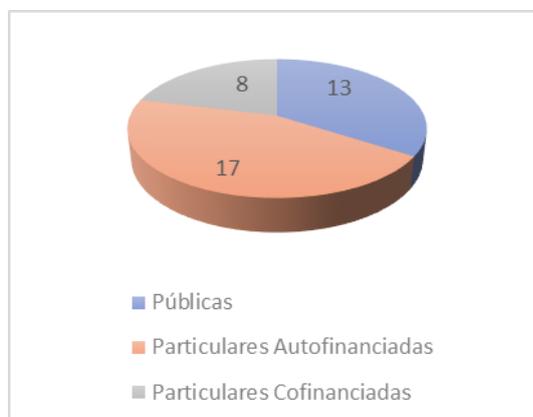


Figura 1. Concentración de la oferta académica por tipo de financiamiento de las universidades que ofertan la carrera de Derecho

Fuente: Información facilitada por el CES.

Elaboración propia.

Concentración de la oferta académica de la carrera Derecho por modalidad y región

Por modalidad de estudios: cuarenta y dos (42) carreras corresponden a la modalidad presencial, seis (6) a la modalidad semipresencial, cinco (5) a la modalidad a distancia, veinte y dos (22) a la modalidad en línea, y dieciséis (16) a la modalidad híbrida. Estos datos permiten establecer que la modalidad de estudios predominante en las carreras de Derecho es la presencial, seguida por las modalidades en línea e híbrida.

Al 2018, Rina Pazos y Jorge Fabara identificaron que la cobertura geográfica de las carreras de Derecho era mayoritariamente en la serranía del país con la presencia de

nivel, bajo los criterios establecidos en el artículo 80 de la LOES y lo previsto en el Reglamento para Garantizar el Cumplimiento de la Gratuidad de la Educación Superior Pública expedido por el CES.

²⁰⁰En las universidades cofinanciadas el valor de los aranceles de las carreras de Derecho oscila entre los USD. 1.404,32 (MIL CUATROCIENTOS CUATRO DÓLARES DE LOS ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA CON TREINTA Y DOS CENTAVOS) y los USD. 6.200,00 (SEIS MIL DOSCIENTOS DÓLARES DE LOS ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA). A este valor hay que sumar el valor de la matrícula que puede ser establecida por la Universidad hasta en un 10% del valor del arancel.

²⁰¹ En las universidades particulares el valor de los aranceles oscila entre los USD. 1.030, 24 (MIL TREINTA DÓLARES DE LOS ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA CON 24/100) y los USD. 9.852,00 (NUEVE MIL OCHOCIENTOS CINCUENTA Y DOS DÓLARES DE LOS ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA). A este valor hay que sumar el valor de la matrícula que puede ser establecida por la Universidad hasta en un 10 % del valor del arancel.

veintiocho (28) IES, seguida por la región costa con una presencia de quince (15) instituciones. La Amazonía contaba con una universidad. Mientras que la Región Insular no contaba con ninguna.²⁰²

Al 2022, se identifica que la región sierra y costa continúan liderando el grupo de regiones en los que se concentra mayormente la oferta de la carrera de Derecho en modalidades distintas a la modalidad en línea. Esta distinción se realiza ya que difícilmente se puede anticipar a qué sectores de la población puede llegar la oferta en la modalidad en línea, tanto a nivel nacional como internacional.

Sobre la oferta académica en la Región Insular se subraya que, a través del oficio Nro. CES-CES-2022-0557-CO, el CES indicó lo siguiente: “[...] de acuerdo con la información de las bases de datos del Consejo de Educación Superior, no se ha identificado oferta académica vigente de carreras de tercer nivel de grado o programas de cuarto nivel o posgrado del campo del conocimiento específico “Derecho” en la provincia de las Galápagos”.²⁰³

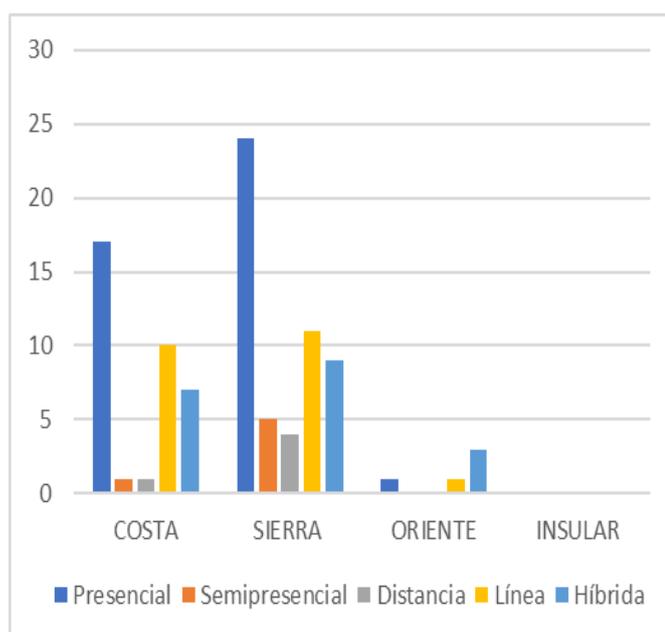


Figura 2. Concentración de la oferta académica de la carrera Derecho por modalidad y región.

Fuente: Información facilitada por el CES.

Elaboración propia

²⁰² Pazos y Fabara, “La carrera de Derecho en Ecuador”, 16.

²⁰³ Ecuador, Consejo de Educación Superior, *Oficio Nro. CES-CES-2022-0557-CO*, 02 de septiembre de 2022, incluye anexo.

Los derechos humanos y de la naturaleza en las mallas curriculares de las carreras de Derecho

La revisión de las mallas curriculares permitió evidenciar que los derechos humanos y de la naturaleza han logrado permear el currículo de las carreras de Derecho con espacios curriculares propios de forma individual y articulada. Adicionalmente se observó que los derechos de la naturaleza se encuentran articulados con el Derecho Ambiental.

Para una mejor organización de la información, los resultados se consolidaron a través de matrices y se ubicaron como anexos de la investigación. En el anexo 8, se encuentra una matriz que consolida los hallazgos relacionados con la revisión de las mallas curriculares de las carreras de Derecho. Sin perjuicio de lo indicado, con el objeto de visibilizar a los grupos de las asignaturas, la información correspondiente se encuentra desagregada en los anexos 9, 10, 11, 12 y 13, respectivamente.

El grupo uno (1) corresponde a la asignatura en derechos de la naturaleza organizada de forma autónoma. Con relación a este grupo se precisa que, únicamente la malla curricular de la carrera de Derecho ofertada por la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi organiza este tipo de asignatura. Se percibe que, el enfoque intercultural de esta Universidad ha incidido positivamente, para que los derechos de la naturaleza cuenten con un espacio curricular propio, y para que toda la malla curricular de la carrera de Derecho que se oferta desde esta universidad se organice en clave derechos de la naturaleza.

En el grupo dos (2) se ubican a las asignaturas que organizan los derechos humanos y de la naturaleza de forma articulada. Sobre este grupo, se destaca que, únicamente la malla curricular de la carrera de Derecho ofertada por Universidad de las Américas organiza esta asignatura con el carácter de opcional. Esto denota que, si existe una tendencia hacia la organización de asignaturas con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza de forma articulada, aunque es mínima y no tiene el carácter de obligatorio.

El grupo tres (3) corresponde a las asignaturas que organizan los derechos de la naturaleza con el derecho ambiental. Al respecto, se enfatiza que, de las treinta y ocho (38) universidades que ofertan la carrera de Derecho, únicamente nueve (9) incorporan este tipo de asignaturas. La tendencia mayoritaria es la organización de asignaturas en Derecho Ambiental de forma autónoma.

El grupo cuatro (4) corresponde a las asignaturas que organizan asignaturas en derecho ambiental de forma autónoma. Con relación a este grupo corresponde señalar que, de las treinta y ocho (38) universidades que ofertan la carrera de Derecho, veintiuno (21) organizan este tipo de asignaturas. Por último, el grupo cinco (5) corresponde a las universidades que organizan asignaturas en derechos humanos de forma autónoma. Al respecto, se destaca que, de las treinta y ocho (38) universidades, únicamente veinte y cinco (25) incorporan este tipo de asignaturas.

En conjunto estos datos permiten establecer que el desarrollo los contenidos de los derechos humanos con los de la naturaleza es mínimo. Similar situación se evidencia con relación a la organización de las asignaturas en derechos de la naturaleza de forma autónoma o articulada con el derecho ambiental. La tendencia mayoritaria en esta materia es la organización de asignaturas en Derecho Ambiental de forma autónoma. Otro aspecto para denotar es que los derechos humanos, no cuentan con espacios curriculares propios en todas las mallas curriculares de las carreras de Derecho que se ofertan en el país.

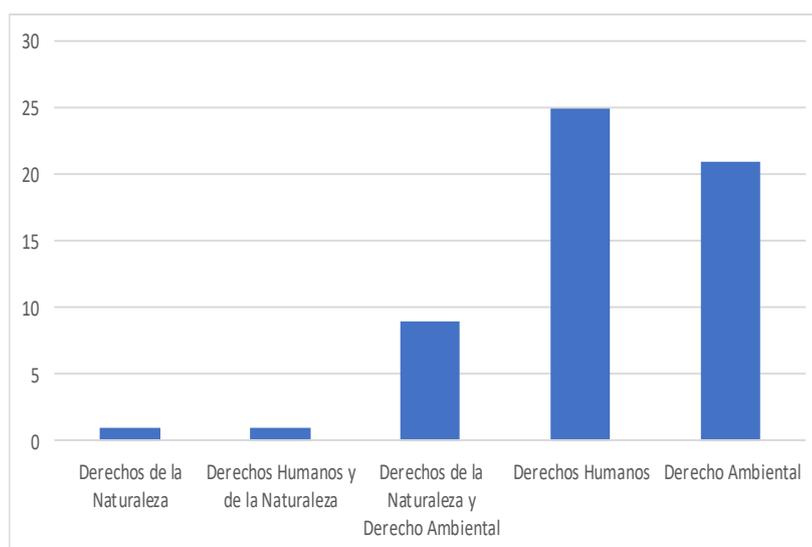


Figura 3. Organización de las asignaturas de derechos humanos, derechos de la naturaleza y derecho ambiental en las carreras de Derecho.

Fuente: Gaceta Oficial electrónica del CES.

Elaboración propia.

Por otro lado, cabe señalar que, a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a Mario Melo y Juan Pablo Albán, se logró identificar de forma secundaria que, en las carreras de Derecho ofertadas por la PUCE y la USFQ los derechos de la naturaleza se desarrollan en la asignatura denominada: “Sujetos del Derecho”. Una asignatura con la misma denominación se encuentra presente también en las mallas curriculares de las carreras de Derecho ofertadas por las siguientes universidades:

Universidad de las Américas, Universidad de los Hemisferios, Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo, Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, Universidad Central del Ecuador, Universidad Técnica de Manabí, Universidad Técnica del Norte y la Universidad Estatal de Bolívar (ver anexo 14).

En función de lo indicado, no se descarta que el enfoque de derechos humanos y/o el enfoque de los derechos de la naturaleza de forma autónoma o articulada se encuentren transversalizados en otras asignaturas, cursos o equivalentes. Tampoco que sus contenidos se desarrollen en asignaturas con denominaciones no explícitas, o que los conocimientos se vayan construyendo sobre la marcha como indica Mario Melo.²⁰⁴

Esta mención es relevante porque la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza puede ser desarrollada a través de programas específicos, la organización de asignaturas con espacios curriculares propios, o la transversalización de sus enfoques (estándares mínimos establecidos por el Plan de Acción para la segunda etapa, para el eje de procesos e instrumentos de enseñanza-aprendizaje).

Sin perjuicio de lo indicado, es pertinente aclarar que, el diagnóstico propuesto, no involucró el análisis de los contenidos de las asignaturas para identificar su orientación y/o la transversalización de enfoques, debido al nivel de profundidad y la necesidad de contar con los conocimientos técnicos especializados que exige una investigación de esa naturaleza. Esto se traduce en una de las limitaciones de la presente investigación, y es importante visualizarlo para ir marcando los límites a los que se ha enfrentado la misma.

3.2. Cuarto Nivel: programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza en el campo del Derecho

En el campo del Derecho, al 15 de junio de 2022, se identifica la siguiente oferta académica: ocho (8) especializaciones (de éstas sólo una es en derechos humanos), cuatro (4) maestrías con trayectoria de investigación (de éstas sólo una se asocia con los derechos

²⁰⁴ Para Melo, los derechos de la naturaleza, al ser una rama emergente, involucran la construcción del conocimiento sobre la marcha. Actualmente la jurisprudencia sobre derechos de la naturaleza tiene aproximadamente 50 sentencias de los altos tribunales; en comparación con sentencias de otras materias, es una jurisprudencia pequeña. La producción conceptual se ha venido desarrollando por varios autores, pero sigue siendo escasa en comparación con la producción jurídica en otros temas. Sin embargo, es notable que es un tema de interés. Es una nueva tendencia que involucran cambios de paradigma. La crisis ambiental hace que los jóvenes se interesen cada vez en estos temas. Las garantías jurisdiccionales se han vuelto un mecanismo muy recurrido para la exigibilidad de los derechos y son idóneos para reclamar los derechos de la naturaleza. Las y los estudiantes muestran interés por conocer cómo estos derechos han sido justiciados ante la justicia constitucional. Melo, entrevistado por la autora.

humanos por la mención y denominación de la titulación), ciento cincuenta y seis (156) maestrías con trayectoria académica (de éstas dos son en derechos humanos y una en derechos de la naturaleza).

Estos datos, permiten establecer las siguientes representaciones porcentuales: en especialización la oferta existente en derechos humanos representa el 12,50% del total de la oferta académica vigente. Mientras que la enseñanza en derechos de la naturaleza es inexistente. En maestrías académicas con trayectoria de investigación, la oferta existente asociada a los derechos humanos corresponde al 25 % del total de la oferta académica existente. Mientras que la enseñanza en derechos de la naturaleza es inexistente. En maestrías académicas con trayectoria profesional, la oferta en derechos humanos corresponde al 1,29 % del total de la oferta académica vigente, y la oferta en derechos de la naturaleza al 0,64 %.

Los datos, en suma, reflejan que la educación en derechos humanos y de la naturaleza en el campo del Derecho, a través de programas específicos es mínimo. La experiencia que ha tenido el PADH de la UASB permite evidenciar que este tipo de oferta pese a ser tan relevante y necesaria para el contexto ecuatoriano, en la práctica se enfrenta a múltiples desafíos, debido principalmente a que, los sectores de la población a los que se dirige no cuentan con los recursos económicos y/o medios suficientes que garanticen no solo el ingreso, sino su permanencia en el SES.²⁰⁵

Frente a esta realidad, se enfatiza que, la promoción de la educación superior en derechos humanos y de la naturaleza, acompañada de políticas públicas que garanticen el ingreso de la población que demanda este tipo de oferta en el cuarto nivel, en igualdad de oportunidades, es una responsabilidad estatal, a través de los organismos que rigen el SES.

Sin embargo, dado que, los argumentos para sostener una tesis contraria respecto a dicha obligación, puede fundamentarse de forma simplista en el principio de autonomía responsable, o con un sentido legalista, en la inexistencia de una disposición explícita en la Constitución o la LOES, cabe realizar dos puntualizaciones. La primera es que, la autonomía responsable no constituye una limitación, para que los organismos estatales promuevan la educación en y para los derechos humanos. Esto se evidencia, con absoluta claridad en el principio X de los Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria, adoptado por la Comisión Interamericana de Derechos

²⁰⁵ Benavides, entrevistada por la autora.

Humanos (CIDH) en el año 2021. La segunda es que, el derecho a la educación en derechos humanos en todos los niveles se encuentra consagrado en los instrumentos internacionales que se citaron en el primer capítulo, dentro del marco de protección, y adicionalmente, se encuentra reconocido de forma implícita en la Constitución y la LOES. La educación en derechos de la naturaleza, también se encuentra implícita dentro de los instrumentos nacionales señalados, por lo que su impulso en la educación superior no puede ser desatendido.

Programas de Derechos Humanos

Al 15 de junio de 2022, cuatro (4) universidades ofertan en total cuatro (4) programas en derechos humanos. De éstas, una universidad (1) es pública, dos (2) son autofinanciadas y una (1) es cofinanciada. Estos datos permiten establecer que la oferta académica de programas en derechos humanos se concentra en las universidades autofinanciadas.

Por tipo de programa se identifica que, uno (1) corresponde a especialización, uno (1) a maestría con trayectoria de investigación, y dos (2) a maestrías con trayectoria profesional. Estos datos permiten establecer que la tendencia mayoritaria de las universidades que ofertan programas en derechos humanos es la oferta de maestrías profesionales. En el anexo 15, se encuentra el listado de universidades que ofertan programas de Derechos Humanos.

Por modalidad de estudios se identifica que, la especialización y la maestría con trayectoria de investigación se ofertan en la modalidad presencial (2); y, las maestrías con trayectoria profesional se ofertan en modalidad en línea (2). Estos datos permiten establecer que las modalidades de estudios predominantes de los programas en derechos humanos son la modalidad presencial y en línea. Los programas en modalidad presencial se ofertan en la región Sierra.

Programas en Derechos de la Naturaleza

Al 15 de junio de 2022, se identifica que una (1) universidad de posgrado de financiamiento público, cuenta con un programa de Maestría en Derechos de la Naturaleza. La modalidad de estudios del programa es presencial y se ejecuta en la ciudad

de Quito. En el anexo 16 se encuentra el listado de universidades que ofertan programas de Derechos de la Naturaleza.

3.3. Análisis de la organización de la formación en litigio estructural y sus enfoques en las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza

En las mallas curriculares de las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos analizadas no se identificó asignaturas con denominaciones explícitas en litigio estructural y/o sus enfoques. Este hallazgo conduce a establecer que actualmente la formación en litigio estructural no cuenta con espacio curricular propio con denominaciones explícitas las carreras y programas en mención. Únicamente, dentro de la malla curricular de la maestría “Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural” se identificó una asignatura asociada al litigio estructural con la denominación: “Movimientos sociales: Estrategias de incidencias y litigio estratégico intercultural”.

Para superar el vacío de la información e intentar aproximarnos a la organización curricular de formación en litigio estructural y enfoques actuales, al menos en las universidades con mayor experiencia en dicha formación, se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas con consentimiento informado a las siguientes autoridades: Mario Melo, José Valenzuela, Juan Pablo Albán y Gina Benavides.

Las autoridades entrevistadas coincidieron en señalar que los contenidos teóricos de la formación en litigio estructural se desarrollan en asignaturas con denominaciones no explícitas. En la carrera de Derecho de la USFQ, los contenidos teóricos de la formación en litigio estructural se desarrollan dentro de las asignaturas obligatorias denominadas: “Clínicas Jurídicas 1” y “Clínicas Jurídicas 2”, y la *praxis* se desarrolla una de las tres clínicas especializadas en derechos humanos que tiene la carrera: Clínica de Derechos Humanos, Clínica de Derecho Internacional, y Clínica de Derechos Humanos y Derecho Humanitario. Cada clínica tiene su respectivo/a Director/a y la coordinación está liderada por el Director/a General de las Clínicas. Además de las clínicas de derechos humanos, la carrera de derecho de la USFQ tiene seis clínicas adicionales en otras materias para responder a la demanda de los estudiantes que tienen interés en otros

campos de la profesión.²⁰⁶ A continuación, una síntesis de lo expuesto por Juan Pablo Albán:

La enseñanza clínica del Derecho es parte de la formación de las y los abogados de las USFQ. Dentro de la malla curricular de la carrera constan asignaturas bajo la denominación de clínica jurídica. Estas asignaturas son obligatorias para todos los estudiantes del último año de la carrera. En ellas se desarrollan los contenidos teóricos de la formación en litigio estructural y la praxis se desarrolla en las clínicas especializadas. De las nueve existentes, tres se especializan en derechos humanos y los estudiantes pueden escoger la clínica. Además de la enseñanza clínica, las nociones de derechos humanos se han transversalizado en otras asignaturas. La carrera de Derecho que oferta la USFQ tiene una institucionalidad fuerte en derechos humanos. Inclusive, las y los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a una subespecialización de Derechos Humanos.²⁰⁷

Por otra parte, Mario Melo, señaló que, la Facultad de Jurisprudencia de la PUCE valora la formación en litigio estratégico a nivel nacional e internacional porque se reconoce que es un mecanismo de formación interesante y que el abogado litigante del siglo XXI debe comprender que el litigio es una herramienta de cambio social.²⁰⁸ A continuación, una síntesis de lo expuesto, sobre la organización de la formación:

La metodología de enseñanza de la carrera de Derecho ofertada por la PUCE contempla dos niveles. El primer nivel desarrolla los contenidos teóricos en el aula. El segundo nivel desarrolla la enseñanza clínica a través de las prácticas preprofesionales que realizan los estudiantes en el Centro de Derechos Humanos (opcional) o también en los consultorios jurídicos gratuitos de la universidad. De esta forma los estudiantes trabajan bajo la lógica de aprender haciendo. En la actualidad el litigio estratégico es un enfoque final de trabajo. Antes había una asignatura optativa con la denominación explícita. En la malla actual de la carrera ya no se visibiliza, pero esta visión con seguridad está incorporada en la manera de ejercer el derecho que se promueve desde la visión de la Universidad. La formación en litigio estructural no se ha perdido. Se ha vuelto un tema transversal.²⁰⁹

Se destaca que a través de la revisión de las mallas curriculares de las carreras de Derecho se pudo evidenciar que varias universidades han optado por organizar asignaturas con la denominación de clínicas asociadas al derecho constitucional, penal, ambiental, laboral, entre otros (ver anexo 17). Este hallazgo también fue identificado en las mallas curriculares de las carreras de Derecho vigentes al año 2018 por Pazos y Fabara.²¹⁰ Sin embargo, la organización de asignaturas con esta denominación no

²⁰⁶ Albán, entrevistado por la autora.

²⁰⁷ *Ibid.*

²⁰⁸ Melo, entrevistado por la autora.

²⁰⁹ *Ibid.*

²¹⁰ Pazos y Fabara, "La carrera de Derecho en Ecuador", 12.

garantiza que la universidad tenga implementado el modelo de enseñanza clínica y/o que estas tengan alguna articulación con la formación en litigio estructural.

Para aclarar lo mencionado, se destaca que, a través de la entrevista realizada al abogado Juan Pablo Albán, se pudo corroborar que efectivamente varias universidades han mostrado interés por el modelo de la enseñanza clínica. Además, se conoció que la USFQ ha compartido su experiencia en varios escenarios y que las universidades en la práctica se han encontrado con múltiples desafíos para la implementación del modelo, entre estos los recursos. A diferencia de una clínica en otros campos; una clínica de derechos humanos representa un gasto. Para Albán, esta situación genera en la práctica que la intención de implementar el modelo se quede meramente en la denominación de las asignaturas.²¹¹

Por otra parte, respecto a la organización de la formación en litigio estructural en los programas que oferta el PADH, Gina Benavides, señaló que actualmente la noción del litigio estructural y sus contribuciones se abordan directamente dentro de asignaturas que desarrollan la visión de exigibilidad y de manera indirecta en otras asignaturas que contribuyen bajo una visión estratégica a los procesos de exigibilidad y garantía. A continuación, una síntesis de lo expuesto por Benavides sobre esta temática:

En el año 2014, la UASB ofertó una Maestría Profesional en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica con dos menciones: (i) Políticas Públicas y (ii) Litigio Estructural. La inclusión de la mención en litigio estructural respondió al reconocimiento de la importancia de la formación de abogados litigantes en derechos humanos que manejen los sistemas de protección nacional e internacional con la visión de incidir en casos estructurales que afectaban a la sociedad. Para fortalecer esta formación la mención contemplaba aproximadamente cuatro asignaturas específicas asociadas a la visión de litigio estructural con enfoque de derechos humanos. Sin embargo, como mención duró poco, debido a la poca demanda social. Por estas consideraciones, no se está planteando volver a incorporar dicha mención. Sin embargo, el PADH reconoce la importancia de este tipo de formación porque ayuda a dar soluciones macro a los problemas estructurales que afectan a la sociedad.²¹²

Respecto a los enfoques, Mario Melo y José Valenzuela coincidieron en manifestar que los litigios estructurales de interés público que se promueven desde el Centro de Derechos Humanos tienen un enfoque de derechos humanos y de derechos de la naturaleza. Adicionalmente, identificaron al enfoque interdisciplinario. Este enfoque fue identificado en el primer capítulo, como un enfoque complementario para la

²¹¹ Albán, entrevistado por la autora.

²¹² Benavides, entrevistada por la autora.

formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza, debido a que, las tres categorías (derechos humanos, de la naturaleza y litigio estructural) son fenómenos complejos que no pueden ser concebidos desde la monodisciplinariedad. A continuación, una síntesis de lo expuesto por Mario Melo, sobre la interdisciplinariedad en el proceso de formación:

Desde el Centro de Derechos Humanos de la PUCE se promueve el litigio estructural en derechos humanos y de la naturaleza. En este espacio participan estudiantes de la carrera de Derecho que optan por hacer sus prácticas preprofesionales en esta materia. De esta forma ellos están inmersos en la práctica del litigio estructural. Además, estos espacios son compartidos por estudiantes de otras carreras como Psicología y Comunicación. En el Centro existe un cuerpo interdisciplinario de profesionales que acompañan: abogados, psicólogos y una trabajadora social. Además, en función de la naturaleza de los casos, se vinculan docentes de otras carreras como asesores. Por ejemplo, cuando se trata de casos relacionados con la salud, se coordina para con la Facultad de Medicina.²¹³

Por otra parte, Juan Pablo Albán manifestó que, desde las clínicas jurídicas de la USFQ se promueven litigios estructurales con enfoque de derechos humanos, y destacó que, en materia ambiental, uno de los casos emblemáticos que están patrocinado desde las clínicas de la USFQ es el caso Río Dulce Pamba.²¹⁴ Cabe señalar que este caso fue identificado con el No. 502-19-JP y seleccionado por la Corte Constitucional para el desarrollo de jurisprudencia vinculante sobre derechos de la naturaleza.

Por último, Gina Benavides indicó que, desde el PADH de la UASB, no se ha realizado una oferta específica en derechos de la naturaleza y enfatizó que, para lograr la articulación entre derechos humanos y de la naturaleza, la UASB se proyecta a ofertar un programa de doctorado interdisciplinario con miras a acoger a los estudiantes de las maestrías de derechos humanos y de derechos de la naturaleza.²¹⁵ Finalmente sobre los enfoques de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza señaló que, el enfoque debe ser holístico y denominarse simplemente como enfoque de derechos reconociendo la interdependencia de todos los derechos. Además, denotó la pertinencia del enfoque interdisciplinario, argumentando que, con una sola carrera o programa no se solventan los problemas estructurales.²¹⁶

Como corolario del capítulo, se concluye que la formación en litigio estructural en las carreras de Derecho se configura con la implementación del modelo clínico de

²¹³ Melo, entrevistado por la autora.

²¹⁴ Albán, entrevistado por la autora.

²¹⁵ Benavides, entrevistada realizada por la autora.

²¹⁶ Ibid.

enseñanza de los derechos humanos (componente teórico y práctico). En el Ecuador, los antecedentes de su implementación se remontan al año 1999 con la creación de la primera clínica de derechos humanos en la PUCE. En el cuarto nivel, se configura con la implementación de la formación en litigio estructural a través de sus componentes teóricos. Esta línea se visibilizó en el año 2014 con la Maestría en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica. Mención Litigio Estructural, que fue ofertada por el PADH de la UASB. Adicionalmente, en su expresión más reciente, se pudo evidenciar que la formación en litigio estratégico con un enfoque intercultural articulada a los movimientos sociales se encuentra contenida dentro de la malla curricular de la Maestría de Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural ofertada por la UASB desde el año 2020.

En las mallas curriculares de las carreras de Derecho y los programas de derechos humanos, no se evidenció la organización de la formación en litigio estructural ni sus enfoques. Sin embargo, los datos obtenidos mediante las entrevistas realizadas a las autoridades académicas de la USFQ, PUCE y PADH-UASB, permiten concluir que, en estas universidades la organización de la formación y enfoques se ha ido adecuando para superar los desafíos y necesidades que han ido identificando.

Los contenidos teóricos de la formación en litigio estructural, en las universidades mencionadas, actualmente se desarrollan dentro de asignaturas con denominaciones no explícitas. En las carreras de Derecho de la USFQ y la PUCE, el componente teórico se complementa con el componente práctico en las Clínicas de Derechos Humanos y el Centro de Derechos Humanos, respectivamente. Desde estos espacios se promueven litigios estructurales en escenarios reales; y, las y los estudiantes participan activamente con la supervisión del personal académico clínico.

Las Clínicas de Derechos Humanos de la USFQ se orientan con un enfoque clásico para promover la defensa del ambiente.²¹⁷ El Centro de Derechos Humanos de la PUCE se orienta con un enfoque de derechos de la naturaleza y derechos humanos.²¹⁸ Los hallazgos denotan que no existe un consenso sobre los enfoques actuales de la formación en litigio estructural. Esto se refleja también en la organización de las asignaturas que desarrollan contenidos de derechos humanos, derechos de la naturaleza y derecho ambiental, con espacios curriculares propios en las carreras de Derecho. Un último aspecto para destacar es que la formación en litigio estratégico o estructural en las universidades citadas no es específica, pues se halla inscrita en asignaturas más amplias

²¹⁷ Albán, entrevistado por la autora.

²¹⁸ Valenzuela, entrevistado por la autora.

y/o prácticas de clínica, y que la educación en derechos humanos y de la naturaleza en el campo del Derecho a través de programas específicos de cuarto nivel es mínima.

Capítulo tercero

Líneas de acción para la formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de naturaleza

Teniendo como precedente el marco de protección nacional e internacional de la educación en derechos humanos y derechos de la naturaleza, y el diagnóstico referencial sobre la formación en litigio estructural en las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza, en este capítulo se proponen varias líneas de acción para la valorización de la educación en derechos (humanos y de la naturaleza) y para el desarrollo de la formación en litigio estructural.

1. Formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza ¿por qué? ¿para qué?

El reconocimiento de los derechos de la naturaleza en la Constitución Ecuatoriana plantea una serie de retos a la educación superior en general y a la educación superior en derechos humanos de forma específica. En el capítulo anterior se evidenció que actualmente los derechos de la naturaleza se desarrollan con espacio curricular propio de forma autónoma y/o articulada con los derechos humanos o el derecho ambiental, aunque de forma mínima. Un hallazgo secundario permitió evidenciar también que, los contenidos de los derechos de la naturaleza se están desarrollando en la asignatura “Sujetos del Derecho”. Sin embargo, cómo indicó Gina Benavides, estos temas aún están en debate:

El reconocimiento de los derechos de la naturaleza ha planteado y sigue planteando retos importantes para la educación en derechos humanos. Para impulsar la enseñanza en derechos humanos y de la naturaleza, son varios los retos que tienen las universidades: ¿cómo implementar esta visión holística? ¿cómo lograr una visión de exigibilidad de derechos en su conjunto partiendo de que los seres humanos somos parte de la naturaleza? ¿cómo incorporar los saberes ancestrales para romper la visión tradicional hegemónica? ¿cómo incorporar otros saberes, además de los técnicos, como los saberes comunitarios, la visión de traducción de lo que la naturaleza nos quiere decir? En este escenario uno de los desafíos que se advierte es que la formación en derechos humanos y de la naturaleza no se conciba y desarrolle de forma separada, sino de forma interrelacionada y complementaria. Estos elementos todavía están en debate. Sin embargo, la realidad

misma le da sentido. Desde el PADH se considera que dicha articulación es posible y que es necesario hacerla.²¹⁹

Frente a esta situación, con el objeto de promover la defensa de los derechos humanos y/o de la naturaleza y dar respuesta a las necesidades identificadas, se percibe que, la formación en litigio estructural con los enfoques generales en derechos humanos y de la naturaleza, y enfoques complementarios, constituyen una alternativa pedagógica pertinente para articular la enseñanza de los derechos humanos y de la naturaleza con la categoría defensa desde una perspectiva intercultural e interdisciplinaria.

Bajo esta línea argumentativa, se sostiene que dicha formación y enfoques tienen el potencial para: (i) construir una verdadera ecología de saberes, con posibilidad de incidencia futura, en la construcción de novedosas estrategias de defensa de derechos humanos y/o de la naturaleza, de acuerdo con los casos concretos y los ámbitos de territorialidad, (ii) facilitar la comprensión de los derechos humanos y de la naturaleza desde una perspectiva intercultural e interdisciplinaria (iii) fortalecer la concepción del Derecho como una herramienta de transformación social, (iv) comprender que los seres humanos en el marco de los derechos humanos somos sujetos de derechos y que en el marco de los derechos de la naturaleza tenemos responsabilidades éticas respecto de los otros seres no humanos que tienen un valor intrínseco, (v) propiciar a través de metodología interculturales, la participación de sabios y sabias ancestrales, movimientos sociales biocéntricos o ecocéntricos, entre otros actores; en la construcción del conocimiento. Esto a su vez puede aportar, para superar el racionalismo científico, la colonialidad del saber y de la madre naturaleza, (vi) comprender que la defensa de los derechos de la naturaleza no es una responsabilidad exclusiva de los movimientos sociales biocéntricos o ecocéntricos, etc.

2. Perspectivas de los actores académicos con experiencia en la formación en litigio estructural

A fin de construir líneas de acción que sean coherentes con la realidad, se realizó entrevistas semiestructuradas a las siguientes autoridades: Mario Melo, José Valenzuela y Juan Pablo Albán, Gina Benavides y Christian Paula. Cabe señalar que, todas las

²¹⁹ Benavides, entrevistada por la autora.

autoridades coincidieron en que, la naturaleza como sujeto de derechos representa una serie de desafíos para la educación superior.

Lo señalado es congruente con los datos obtenidos en el segundo capítulo, pues estos denotan que los contenidos de los derechos de la naturaleza han logrado permear el currículo de las carreras de Derecho y se organizan de forma autónoma o relacionada con los derechos humanos y el derecho ambiental. Sin embargo, este desarrollo y/o articulación no es la tendencia mayoritaria. La organización de asignaturas con denominaciones explícitas en derechos humanos y derecho ambiental sigue predominando. En cuarto nivel, se evidenció además que, existe un solo programa específico en Derechos de la Naturaleza.

Frente a esta realidad, es evidente que, en el contexto ecuatoriano, los derechos humanos y particularmente los DESC deben ser leídos y estudiados en clave derechos de la naturaleza. Adicionalmente, con el objeto de promover su defensa individual o articulada con los derechos humanos una alternativa pedagógica es la formación en litigio estructural. Sobre los enfoques de este tipo de formación, Gina Benavides indicó lo siguiente:

El enfoque de la enseñanza de los derechos humanos y de la naturaleza bajo la visión del litigio estructural es un enfoque holístico. En este sentido, el enfoque de derechos tradicional debe pasar a concebirse como un enfoque plural que reconoce la interdependencia de todos los derechos. Además, el enfoque para este tipo de enseñanza debe ser interdisciplinario.²²⁰

Este planteamiento es afín a los enfoques de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza que fueron identificados en el primer capítulo, y con la corriente que sostiene la complementariedad entre derechos humanos y de la naturaleza. Desde la categoría defensa, para el ex Juez de la Corte Constitucional, Agustín Grijalva, la defensa de los derechos de la naturaleza expresa un nuevo sentido de igualdad:

Los derechos de la naturaleza, originados en cosmovisiones y éticas biocéntricas, plantean una nueva forma de igualdad. No se trata de negar al ser humano su dignidad, sus especificidades respecto a la naturaleza, sino de encontrar parámetros en torno a los cuales los seres humanos podamos re-valorizarnos integrando a los sistemas de vida de la que formamos parte. Bajo esta forma de igualdad, la valoración intrínseca del ser humano no excluye a la de otros seres y procesos de vida. Por el contrario, se genera la comprensión de que al ser *humanos* y no *humanos interdependientes* en el marco de

²²⁰ Benavides, entrevistada por la autora.

ecosistemas comunes, resulta vital entablar relaciones complementarias que preserven la salud y la existencia común. Esta realidad biológica ha encontrado una expresión jurídica-procesal en la acción popular a nombre de los derechos de la naturaleza. Es interesante observar que, en el caso ecuatoriano, en los procesos antes citados y en otros relativos a consulta popular, las organizaciones comunitarias, especialmente indígenas y ecologistas, así como varios gobiernos locales, han incorporado la defensa constitucional de los derechos de la naturaleza. Esta defensa expresa este nuevo sentido de igualdad.²²¹

Cabe destacar que post Constitución, los promotores de la defensa de los derechos de la naturaleza se han ido configurando por actores de la sociedad civil como Richard Fredrick Wheeler y Eleanor Geer Huddle, y no solo por organizaciones comunitarias indígenas y ecologistas, y varios gobiernos locales. Actualmente contamos con varias sentencias constitucionales favorables para los derechos de la naturaleza, entre éstas la sentencia del caso de los Cedros, que es una de las más emblemáticas.

Sin embargo, se hace alusión a la participación de Richard Fredrick Wheeler y Eleanor Geer Huddle, en el caso del Río Vilcabamba, por dos razones fundamentales asociadas directamente con los accionantes, más allá de las posibles críticas en clave derechos de la naturaleza que pudieran darse al contenido de la sentencia dictada dentro este caso (primera sentencia favorable en el Ecuador para los derechos de la naturaleza). La primera es que, la defensa de los derechos humanos no es un asunto que debe ocupar exclusivamente la agenda de los movimientos sociales biocéntricos o ecocéntricos. De acuerdo con el artículo 71 de la Constitución “[...] toda persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza [...]”.²²²

La segunda es que, la defensa de los derechos de la naturaleza en el ámbito jurisdiccional siempre va a ser activada por un sujeto o colectivo humano. No obstante, para que esto ocurra, ese sujeto o colectivo humano debe reconocer el valor intrínseco de la naturaleza (en este proceso la educación superior es un área estratégica). Wheeler y Huddle pudieron haber iniciado acciones en el marco del derecho ambiental y reclamar al Municipio de Loja una indemnización por los daños ocasionados a su propiedad por el desvío del cauce del Río Vilcabamba. Sin embargo, optaron por defender los derechos de la naturaleza y dejaron una huella histórica al convertirse en los primeros activistas de la sociedad civil en defender estos derechos.

²²¹ Grijalva, “Derechos Humanos y Derechos de la Naturaleza”, 57.

²²² Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 71.

El accionar de Wheeler y Huddle es una excepción y no la regla. Aún en escenarios de discursos y prácticas contrahegemónicas con enfoque de derechos humanos existen marcados criterios que configuran una línea abismal para la defensa de los derechos de la naturaleza de forma individual o conjunta con los derechos humanos. Sobre esta problemática, Cristhian Paula, compartió lo siguiente:

Se reconoce que el tema es complejo. Se evidencia que hay posturas diversas dentro de los grupos que vienen trabajando en los derechos humanos. Uno de los cuestionamientos que se han dado desde derechos humanos es que los países que han reconocido a los derechos de la naturaleza han desarrollado este reconocimiento con una visión parecida a la legislación de las discapacidades en el marco del tutelaje de garantía o de protección. Los derechos de la naturaleza no tienen mecanismos de protección autónomo. Para la defensa de sus derechos siempre va a requerir el accionar de un sujeto humano o de una comunidad. En este sentido, es relevante la propuesta de sacar a los derechos humanos del especismo. Sin embargo, se considera que si es necesario un desarrollo epistemológico más fuerte para que los derechos de la naturaleza no sean vistos como un sujeto de derecho en discapacidad. Para su desarrollo, el reto desde la academia es apostar por un trabajo interdisciplinario y no solo jurídico.²²³

Lo señalado da cuenta de la complejidad que subyace a los derechos de la naturaleza, tanto para su comprensión como para su defensa. Además, denota una línea abismal entre la concepción de los derechos humanos y de la naturaleza cuando éstos no se perciben desde la complementariedad. Desde este lado de la línea, nos seguimos cuestionando sobre la invención y/o fundamentación de los derechos de la naturaleza. Desde el otro lado, seguramente nos estaremos cuestionando sobre la invención de seres ficticios como una corporación a la que se le atribuyen bastos poderes para que devasten los ecosistemas y se vulneren tanto los derechos humanos como los de la naturaleza. Sobre la línea abismal, Boaventura de Sousa Santos, señala lo siguiente:

El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. *Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el “universo del otro lado de la línea”*. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece de la realidad, se convierte en no existente, y de hecho puede ser producido como no-existente. *No-existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Lo que es producido como no-existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro*. Fundamentalmente, lo que más caracteriza al pensamiento abismal es, pues, la imposibilidad de la presencia de los dos lados de la línea²²⁴.

²²³ Paula, entrevistado por la autora.

²²⁴ Boaventura de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, Reinventar el Poder* (Montevideo: Ediciones Trilce, 2010), 29; énfasis añadido.

El problema del pensamiento abismal no solo es conceptual, es práctico en los escenarios jurídicos en los que se resuelve sobre los derechos de la naturaleza. Con relación a los resultados de la investigación realizada por Adriana Rodríguez y Viviana Morales en *Los Derechos de la Naturaleza desde una perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, la India y Colombia*; Ramiro Ávila enfatiza que, las sentencias más criticadas negativamente, desde la perspectiva intercultural, son las de Ecuador (Caso el Verdum, Caso Jaguar), debido a que nuestros juristas no han estado a la altura de la declaración contenida en la Constitución de Montecristi. Para Ávila, la explicación se encuentra en la cultura jurídica e insta a cambiar nuestras ideas y visiones.²²⁵

Esto denota que el problema es también cultural y sistémico. En este sentido, para promover la superación de la línea abismal, uno de los caminos que se identifica es la construcción democrática de saberes articulando los derechos de la naturaleza con los derechos humanos en general, y particularmente con los DESC. Además, para promover su defensa, la articulación con la formación en litigio estructural puede resultar estratégica.

3. Justificación de la propuesta de líneas de acción

Las líneas de acción que se fundamentan el marco conceptual y de protección desarrollado en el primer capítulo, y consideran los resultados del diagnóstico sobre la organización de la formación en litigio estructural en las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza. Adicionalmente, para su desarrollo se recogen los aportes de las autoridades entrevistadas y se incorporan aportes propios.

En este sentido, cabe recordar que, la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza, se instituyen en uno de los componentes del derecho humano a la educación y debe ser promovido por los organismos del SES y desarrollado por las IES, observando para el efecto los estándares mínimos establecidos en los instrumentos internacionales y nacionales que regulan la materia.

En el marco de la educación en derechos humanos, los estándares aludidos se encuentran desarrollados en el Plan de Acción del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, correspondiente a la segunda etapa. Para integrar el EBDH de

²²⁵ Ramiro Ávila, Prólogo, en Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural*, 15.

forma efectiva, este Plan de Acción identifica cinco esferas clave, entre las que se encuentran las políticas y medidas de aplicación conexas, y los procedimientos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje.

Para el eje de las políticas de enseñanza superior, término que comprende a la legislación, planes de acción, planes de estudios, políticas de formación, entre otros; el Plan determina que éstas deben promover explícitamente la educación en derechos humanos e integrar los derechos humanos en todo el sistema de enseñanza superior. Para el eje de los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje, el Plan determina que los derechos humanos deben ser integrados como una cuestión transversal en todas las disciplinas, y como cursos y programas específicos sobre derechos humanos, en particular programas multidisciplinarios e interdisciplinarios.²²⁶

En el marco de la educación en derechos de la naturaleza, la inclusión obligatoria de contenidos sobre los derechos de la naturaleza en las carreras sociales y técnicas que no estén relacionadas con el ambiente se encuentra contemplada en el libro *Construyendo Igualdad en la Educación Superior*, dentro de los lineamientos para la “Formación” asociados al eje de ambiente.²²⁷

La formación en litigio estructural con los enfoques generales en derechos humanos y de la naturaleza, y los enfoques complementarios identificados en la presente investigación, es uno de los modelos por los que pueden apostar las IES para desarrollar la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza. Sin embargo, pese a la relevancia de sus contribuciones, los resultados del diagnóstico realizado evidenciaron que éstos no cuentan con espacios curriculares propios en las carreras de Derecho, ni en los programas en Derechos Humanos vigentes. Únicamente la Maestría en Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural, contempla una asignatura asociada al litigio estructural.

Por otro lado, en las IES pioneras tanto en la introducción como en el desarrollo de la formación en litigio estructural en el tercer y cuarto nivel, a través de las entrevistas semiestructuradas se identificó que, la formación no es específica, pues se halla inscrita en asignaturas más amplias y/o prácticas de clínica. En este escenario, considerando que, el marco de protección que ampara la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza, es el marco general de protección de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza, respectivamente, y que el

²²⁶ *Ibíd.*

²²⁷ Magdalena Herdoiza-Estévez, *Construyendo Igualdad en la Educación Superior* 144.

escenario ideal para promover el desarrollo de este tipo de formación con un enfoque de derechos ampliado, es un escenario de valorización de la educación en derechos humanos y de la naturaleza, se plantean líneas de acción para: (i) promover una cultura de valorización de los derechos humanos y de la naturaleza en la educación superior y (ii) líneas de acción para promover el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza.

4. Hacia una cultura de los derechos humanos y de la naturaleza en la educación superior: líneas de acción para promover la valorización de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza

4.1. Promoción de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza en las políticas públicas y la normativa secundaria de los órganos del SES con potestad reglamentaria

En el primer capítulo se evidenció que, el marco de protección que ampara la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza, es el marco de protección internacional y nacional de la educación en derechos humanos, y el marco de protección nacional de la educación en derechos de la naturaleza. Cabe señalar que a diferencia de los instrumentos internacionales en los que la educación en derechos humanos se refleja como una obligación de los estados parte, en los instrumentos nacionales, esta categoría del derecho humano a la educación no consta de forma explícita. Sin embargo, se concibe que implícitamente está garantizada. Algo similar ocurre con la educación en derechos de la naturaleza.

En tal virtud, considerando que el escenario ideal para que las universidades conciban a la formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza, como una propuesta pedagógica con incidencia para la defensa de estos derechos, es imperativo que los organismos del SES promuevan una cultura de derechos humanos y de la naturaleza, y valoricen la educación con enfoque de derechos (humanos y de la naturaleza).

Para lograr este objetivo, dichos organismos pueden impulsar las declaraciones, programas y planes internacionales que garantizan la educación en derechos humanos y visibilizar la educación en derechos de la naturaleza en las políticas públicas, los reglamentos y/o instrumentos técnicos con incidencia en el proceso de elaboración,

presentación y aprobación de carreras y programas, como el Reglamento de Régimen Académico expedido por el CES, los reglamentos e instrumentos que desarrollan el principio de igualdad como el Reglamento para garantizar la igualdad de todos los actores del Sistema de Educación Superior Ecuatoriano expedido por el mismo Consejo de Estado, o el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior.

Este aspecto es fundamental, porque uno de los grandes retos del SES, es la promoción de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza y su visibilización en los instrumentos secundarios. Con el mismo fin, se considera relevante la emisión de un Acuerdo por parte de la SENESCYT, declarando que los programas en derechos humanos y de la naturaleza son pertinentes; así como el otorgamiento de becas a sectores estratégicos de la población como defensores/as de los derechos humanos y de la naturaleza. De esta manera se garantizaría el acceso, permanencia y titulación en igualdad de oportunidades. Cabe señalar que, en el contexto de un Estado Constitucional que se autodefine como de Derechos y de Justicia, la educación en derechos humanos y de la naturaleza debe ser un área prioritaria.

4.2. Coordinación interinstitucional para promover la creación de un Plan Nacional de Educación Formal en Derechos Humanos y de la Naturaleza entre otras acciones posibles

Por otro lado, considerando que, la educación en derechos humanos y de la naturaleza no es un derecho asociado exclusivamente al nivel superior de la educación, se evidencia como una posible alternativa que, el órgano rector de la política pública en materia de educación superior, los organismos del SES, el Ministerio de Educación y otras carteras de Estado que fueren competentes, coordinen acciones e impulsen en el marco de los instrumentos internacionales y nacionales de protección, un Plan Nacional de Educación Formal en Derechos Humanos y de la Naturaleza, observando lo previsto en el artículo 226 de la Constitución²²⁸ y el artículo 10 de la LOES,²²⁹.

²²⁸ “Las instituciones del Estado, sus organismos, dependencias, las servidoras o servidores públicos y las personas que actúen en virtud de una potestad estatal ejercerán solamente las competencias y facultades que les sean atribuidas en la Constitución y la ley. Tendrán el deber de coordinar acciones para el cumplimiento de sus fines y hacer efectivo el goce y ejercicio de los derechos reconocidos en la Constitución”. Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 226.

²²⁹ “La educación superior integra el proceso permanente de educación a lo largo de la vida. El Sistema de Educación Superior se articulará con la formación inicial, básica, bachillerato y la educación no formal”. Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Superior*, art. 10.

Esta línea de acción se propone debido a que el PND ni el PDSES vigentes promueven explícitamente la educación en derechos humanos y de la naturaleza. La concreción de esta propuesta se traduciría en una política estratégica de Estado para promover una cultura de derechos humanos y de la naturaleza en el ámbito de la educación formal ecuatoriana.

Otra alternativa que se evidencia anclada al proceso de coordinación institucional de las instituciones antes mencionadas es la adscripción del Ecuador al Programa Mundial de Derechos Humanos. A continuación, una síntesis consolidada de lo manifestado por Gina Benavides y Cristhian Paula, al respecto:

La educación en derechos humanos es una obligación estatal. El Plan Mundial para la Educación en Derechos Humanos ha ido estableciendo líneas para el desarrollo progresivo de la enseñanza de los derechos humanos. Actualmente se está desarrollando la quinta etapa del Plan. Sin embargo, en el Ecuador se percibe que el desarrollo de la educación en derechos humanos todavía es incipiente, por lo que se requiere de estrategias concretas para su realización. Hay un déficit en la educación en derechos humanos y también en la educación en derechos de la naturaleza. Se conoce que se van incorporando contenidos en inclusión, diversidades, género, pero no es suficiente²³⁰. Desde la Política Pública, la SENESCYT, el CES, la Secretaría de Derechos Humanos, y el Ministerio de Educación podrían articular con la UNESCO y con el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas, la adscripción del Ecuador al Programa Mundial de Derechos Humanos.²³¹

Cabe añadir que, dicho programa se complementa con varios planes de acción que desarrollan estándares mínimos para garantizar la educación en y para los derechos humanos. Por lo tanto, sus contribuciones, sea vía adscripción, o a través de la incorporación de oficio en las políticas públicas, legislación o planes, va a fortalecer y promover este tipo de educación especializada.

4.3. Impulso del Acuerdo por la Educación Superior en y para los derechos de la naturaleza en el Ecuador

La educación en derechos de la naturaleza se visibilizó en el año 2020 con la aprobación del primer programa de posgrado específico. En el mismo año se realizó un primer encuentro para impulsar la educación en derechos y se suscribió el Acuerdo por la Educación Superior en y para los derechos humano y de la naturaleza en el Ecuador, entre los rectores de la UASB y la UCE (universidades promotoras del encuentro). Este

²³⁰ Benavides, entrevistada por la autora.

²³¹ Paula, entrevistado por la autora.

acuerdo, está abierto a la adhesión de otras IES. Desde su suscripción, hasta el 10 de diciembre de 2022, únicamente trece (13) IES se han adherido; sumando un total de quince (15) IES entre las suscriptoras y las adheridas (ver anexo 18).

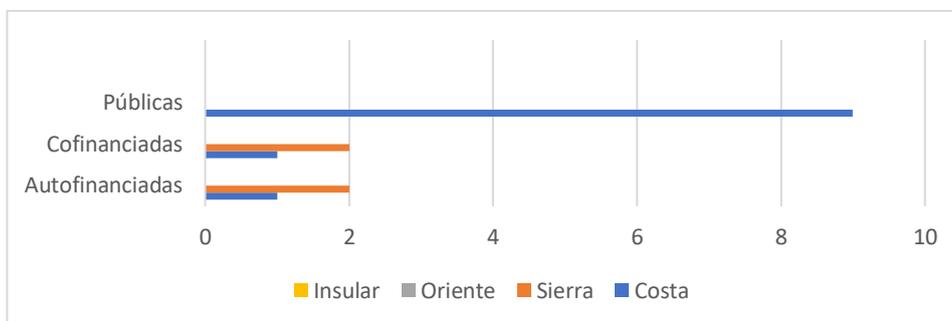


Figura 4. Tendencia universitaria en la valorización del Acuerdo, por tipo de financiamiento y región.

Fuente: Información facilitada por el PADH-UASB
Elaboración propia

En este sentido, para impulsar el Acuerdo, se propone como línea de acción, su socialización, mediante una resolución o acuerdo del CES y/o a través de las plataformas de comunicación y páginas web de los organismos del SES. Estas acciones, al tener un carácter eminentemente comunicativo y de socialización, no vulneran el principio de autonomía responsable. Sin embargo, su aplicación visibilizaría que en el SES existe una tendencia hacia la valorización de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza.

Adicionalmente, para futuros encuentros, las IES organizadoras pueden solicitar el aval institucional del CES y el uso de logo. El aval institucional, en el marco de los Lineamientos para atender solicitudes de aval institucional y uso de logo del Consejo de Educación Superior,²³² es definido como “[...] el reconocimiento que confiere el Consejo de Educación Superior a las actividades académicas o científicas, congresos, conferencias científicas, seminarios, simposio y otro tipo de programas de relevancia científica de carácter nacional o internacional”.²³³ Dada la importancia de los encuentros y el Acuerdo, se presenta a continuación, una síntesis que refleja sus antecedentes, desde la perspectiva de Gina Benavides:

²³² Ecuador, CES, *Lineamientos para atender solicitudes de aval institucional y uso de logo del Consejo de Educación Superior*, Resolución RPC-SE-11-No.031-2022, 1 de agosto de 2022.

²³³ *Ibíd*, 1

Los encuentros de educación superior en derechos humanos y de la naturaleza surgen a través de la alianza estratégica entre la UASB a través del PADH y la UCE a través del INIGED con el objeto de generar espacios para promover una cultura de valoración de la enseñanza de los derechos humanos y de la naturaleza en las universidades. Ambas instituciones habían constatado que, la enseñanza formal de los derechos humanos seguía siendo débil y centralizada, pese a su crecimiento en los últimos años debido a que universidades como la UASB ya contaban con oferta de posgrados en derechos humanos y que la UCE, y otras universidades en el nivel de grado, empezaron a incorporar asignaturas obligatorias u optativas en derechos humanos, algunas inclusive incorporando contenidos de los derechos de la naturaleza. En este escenario, el eje central del que se partió para promover y seguir promoviendo los encuentros de educación superior en derechos humanos y de la naturaleza es que la formación en derechos debe ser transversalizada en toda la oferta académica de las universidades.²³⁴

El primer encuentro se realizó en el año 2020, el segundo en el año 2021, y el tercero en el año 2022. De acuerdo con la información facilitada por Benavides, el primer encuentro estuvo dirigido a los docentes en derechos humanos. En este encuentro el trabajo se concentró en la educación en derechos humanos y su objetivo era conocer su grado de desarrollo en los ámbitos de docencia, investigación, vínculo y gestión. Como conclusión de este encuentro se firmó el Acuerdo por la Educación Superior en y para los derechos humanos y de la naturaleza en el Ecuador, entre la UASB y la UCE, que da elementos para que la formación en derechos humanos sea transversal a las funciones de docencia, investigación, vinculación y gestión.²³⁵

El segundo encuentro se concentró de forma más explícita en los enfoques para la enseñanza de los derechos humanos y de la naturaleza en contextos de crisis, en particular los de derechos humanos, naturaleza, igualdad y no violencia. En este encuentro se evidenció las diferentes iniciativas que han venido impulsando las universidades, la centralidad que ha tomado el tema de políticas de igualdad de género y la poca comprensión que existe sobre el enfoque de derechos humanos y de la naturaleza en la vida universitaria.²³⁶

El tercer encuentro se desarrolló bajo la temática de la conflictividad debido al contexto marcado de violencia que atraviesa el país, asociadas a la desigualdad, injusticia y nuevas formas de violencia, etc. Con el tercer encuentro se buscó avanzar en un seguimiento al Acuerdo por la Educación Superior en y para los derechos humanos y de

²³⁴ Benavides, entrevistada por la autora.

²³⁵ *Ibíd.*

²³⁶ *Ibíd.*

la naturaleza en el Ecuador, por lo que se propició la reunión con delegados de las universidades adscritas al Acuerdo, con miras a conformar una red de universidades.²³⁷

Se añade que, según Paula, el desarrollo de los encuentros, la suscripción del Acuerdo entre la UASB y la UCE, así como la adhesión de otras universidades, se evidencia como un impulso importante de la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza desde la academia.²³⁸ En suma, lo señalado por Benavides y Paula es relevante para la presente investigación porque evidencia un escenario de cooperación interinstitucional con capacidad de incidencia para promover la valorización de la educación en derechos humanos y de la naturaleza a escala nacional, con miras a romper el centralismo en los procesos de formación superior articulados a la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza (escenario ideal para el desarrollo de la formación en litigio estructural con enfoque de derechos).

4.4. Fortalecimiento de la institucionalidad del SES y las IES para monitorear el desarrollo de la educación en derechos humanos y de la naturaleza

Cómo se verá más adelante, la experiencia de la UCE demuestra que la transversalización de enfoques de derechos humanos y de la naturaleza integralmente en la Universidad, es un proceso extenso que perdura en el tiempo, ya que comprende varias etapas: diagnóstico, elaboración, aprobación, implementación y seguimiento de los instrumentos emitidos para el efecto. En este sentido, es de vital importancia que los organismos del SES y las IES creen observatorios de derechos humanos y de la naturaleza, o fortalezcan las unidades equivalentes que están en funcionamiento con un enfoque de derechos ampliado. Esta línea de acción es relevante para monitorear el desarrollo de la educación en derechos humanos y de la naturaleza, y para orientar las políticas públicas en educación superior, así como el desarrollo normativo de los organismos del SES con potestad reglamentaria.

5. Hacia el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza

5.1. Líneas de acción para el tercer nivel de grado

²³⁷ Benavides, entrevistada por la autora.

²³⁸ Paula, entrevistado por la autora.

5.1.1. Creación de clínicas de derechos humanos y de la naturaleza e implementación del modelo de enseñanza clínica y/o el fortalecimiento de las unidades existentes

Por las consideraciones expuestas en el primer capítulo y la pertinencia de la formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza desde el tercer nivel de grado, una alternativa con alta posibilidad de incidencia es la creación de clínicas de derechos humanos y de la naturaleza, articuladas a la implementación del modelo de enseñanza clínica de estos derechos (formación en litigio estructural con contenidos teóricos y prácticos), o su vez el fortalecimiento de las existentes, para que las acciones articuladas desde estos espacios, incorporen el enfoque de los derechos de la naturaleza. Al respecto, Gina Benavides sostiene lo siguiente:

La formación en litigio estructural se visibilizó en posgrado. Sin embargo, se advierte que este tipo de formación debería ser impulsada desde el nivel de grado para interiorizar la visión de cómo promover litigios estructurales y no solo casos individuales. La articulación puede darse teóricamente en las asignaturas procedimentales y fortalecida con la práctica que realizan los estudiantes en las clínicas jurídicas de derechos humanos con un enfoque de derechos holístico.²³⁹

Los aportes de este tipo de educación en la formación de las y los estudiantes, así como el cumplimiento de la función social por parte de las universidades, son incuestionables. A continuación, un extracto de la experiencia compartida por el abogado Juan Pablo Albán sobre los aportes de la enseñanza clínica en derechos humanos y la formación en litigio estructural en la carrera de Derecho ofertada por la USFQ:

Las y los estudiantes adquieren experiencia asociada a la profesión desde el proceso formativo. Bajo la supervisión de los docentes clínicos, los estudiantes entrevistan a las personas que acuden a la clínica jurídica, elaboran demandas, contestaciones, etc. Además, comprenden que el Derecho no opera en abstracto y que éste es una herramienta de transformación social. En este escenario se aproximan a la realidad del ejercicio profesional en el campo de los derechos humanos desde el proceso formativo y alcanzan mayor confianza y seguridad para el ejercicio profesional.²⁴⁰

El diseño de una clínica en derechos humanos y/o de la naturaleza supera el objeto de la investigación. Sin embargo, considerando que hay IES con interés en crear estos espacios se resalta que Beatriz Londoño en el libro *Educación Legal Clínica y Litigio*

²³⁹ Benavides, entrevistada por la autora.

²⁴⁰ Albán, entrevistado por la autora.

Estratégico en Iberoamérica desarrolla ampliamente el marco conceptual y metodológico del litigio de interés público, su articulación con la enseñanza clínica y, además, dedica un acápite completo a la orientación sobre el diseño de una clínica para estos fines.

Sin perjuicio de lo indicado, cabe señalar que, apostar por un modelo clínico de la enseñanza de los derechos humanos y de la naturaleza, es y será uno de los grandes desafíos, principalmente de la universidad pública, no sólo por los recursos que demanda su sostenimiento (este problema también lo enfrentan las universidades particulares que tienen implementado el modelo), sino porque en la práctica sería difícil de realizar, debido a la cantidad de estudiantes y el equipo de docentes clínicos que se requeriría para supervisar las actividades que se desarrollan a través de estos espacios. A continuación, un extracto de lo manifestado por Juan Pablo Albán sobre esta temática:

Uno de los problemas que enfrentan las clínicas de derechos humanos es el financiamiento porque en la práctica, a diferencia de otras clínicas desde las que se generan ingresos para las universidades, éstas representan un gasto. Este problema va de la mano con la sostenibilidad de la clínica en el tiempo, porque los procesos de litigio estructural a nivel internacional representan una litigación compleja, entre otros factores, debido a que los procesos son largos. Otro problema que se identifica es que para supervisar las actividades que van desarrollando las y los estudiantes en la clínica jurídica se requiere de personal académico experto en la materia a tiempo completo. Para las universidades públicas implementar esta metodología es un reto debido a la cantidad de estudiantes.²⁴¹

Frente a esta realidad y en procura de la construcción de una verdadera ecología de saberes desde la interculturalidad que aporte de forma significativa a los procesos de defensa de los derechos de la naturaleza de forma individual o articulada con los derechos humanos, se plantean a continuación, otras líneas de acción para promover el desarrollo de la formación en litigio estructural con enfoque de derechos.

5.1.2. Espacio curricular propio articulando las contribuciones de la formación en litigio estructural, los enfoques generales de derechos humanos y de la naturaleza

En el acápite anterior se evidenció que, la implementación del modelo de la enseñanza clínica de los derechos humanos y de la naturaleza, es difícil de alcanzar en universidades que cuentan con un gran número de estudiantes. Para superar este desafío

²⁴¹ *Ibíd.*

se identifica como otra alternativa, la creación de asignaturas con un espacio curricular propio para el desarrollo de los contenidos teóricos de la formación en litigio estructural con los enfoques generales de los derechos humanos y de la naturaleza, y sus enfoques complementarios.

En este proceso es importante considerar lo manifestado por Gina Benavides, “lo clave en la formación en litigio estructural es ubicar como eje la noción de que este litigio debe responder a problemas estructurales de la sociedad y contribuir a cambios específicos [...]”.²⁴² Esta distinción es fundamental porque la característica esencial de la formación en litigio estructural es la comprensión de que el Derecho es una herramienta de transformación social.

Para la construcción de los Syllabus de las asignaturas con una perspectiva crítica, intercultural e interdisciplinaria se sugiere a los autores citados en la presente investigación. Además se sugiere a los siguientes autores que desarrollan la fundamentación de los derechos de la naturaleza desde la línea ética del ecologismo profundo: Aldo Leopold: *A Sand County Almanac*, Arne Naess: *Deep Ecology*, Thomas Berry: *Earth Jurisprudence*, Vandana Shiva: *The Earth Democracy*, Cristopher Stone: *Should Trees Have Standing?—Towards Legal Rights for Natural Objects*, Cormac Cullinan: *The Wild Law*, Ramiro Ávila: *La utopía del oprimido*.²⁴³ Para Rodríguez y Morales, estos autores “promueven la necesidad de transitar de un derecho kantiano — el ser humano como único titular de derechos —, a un derecho más incluyente y solidario que reconozca a la naturaleza (de la cual el ser humano forma parte) como legítima detentora de derechos a la protección, la preservación, el mantenimiento y la restauración”.²⁴⁴

Como principales exponentes de la protección de la naturaleza desde la perspectiva de la justicia intercultural, se sugiere a los siguientes autores: Silvina Ramírez: *Derechos de los Pueblos indígenas y Derechos de la naturaleza: encuentros y desencuentro*, Liselotte Viaene y Nimla Rahilal: *Pueblos Indígenas y Justicia Transicional. Reflexiones Antropológicas*, Mario Melo: *De Montecristi a Cochabamba. Los derechos de la madre tierra en debate. Los derechos de la Naturaleza y la naturaleza de sus derechos*, Cletus Gregor Barié: *Nuevas narrativas constitucionales en Bolivia y Ecuador: el buen vivir y los derechos de la naturaleza*, Raúl Fernández Llasag: *Derechos*

²⁴² Benavides, entrevistada por la autora.

²⁴³ Rodríguez y Morales, *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural*, 22.

²⁴⁴ *Ibíd.*

*de la Naturaleza: Una mirada desde la filosofía andina y la Constitución,*²⁴⁵ Adriana Rodríguez: *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural: los desafíos de una justicia ecológica decolonial.*

Adicionalmente, para lograr un acercamiento desde la interdisciplinariedad, se sugiere a los siguientes autores: Frank Wilczek: *El mundo como obra de arte. En busca del diseño profundo de la naturaleza*, Fritjof Capra: *The Tao of Physics. An exploration of the parallels between, Modern Physics an Eastern Mysticism*, Peter Singer: *Animal Liberation. The Definitive Classic of de Animal Movement*, Frei Betto: *La obra del artista. Una visión holística del Universo*. Thomas Berry: *The Great Work. Our Way Into The Future*, Ernesto Cardenal: *Versos del pluriverso, Canto Cósmico,*²⁴⁶ Carl Sagan y Ann Druyan: *Sombras de antepasados olvidados.*

Sin perjuicio de lo indicado, para evitar caer en un formalismo jurídico, es importante que en el proceso de construcción de los conocimientos se apueste por metodologías que fortalezcan la interculturalidad, como las visitas de campo, o con la invitación y participación de sabios/as ancestrales, miembros de movimientos sociales biocéntricos o ecocéntricos, defensores/as de los derechos humanos y de la naturaleza, entre otras posibles alternativas.

Por último, se enfatiza que la incorporación de asignaturas con espacios curriculares propios visibilizaría la formación en litigio estructural y sus enfoques, y además facilitaría el monitoreo correspondiente sobre su evolución. Sin embargo, no se desconoce que la transversalización de los enfoques en derechos humanos y de la naturaleza y las contribuciones de la formación en litigio estructural en asignaturas clave es un aspecto fundamental para fortalecer la concepción de que el Derecho es una herramienta para el cambio y la transformación social.

5.1.3. Transversalización de los enfoques generales de derechos humanos y de la naturaleza y las contribuciones de la formación en litigio estructural en asignaturas clave

Esta línea de acción implica la transversalización de las contribuciones de la formación en litigio y los enfoques generales de derechos humanos y de la naturaleza en asignaturas clave. Para desarrollar esta línea de acción es necesario articular los

²⁴⁵ *Ibíd*, 22-3.

²⁴⁶ Ávila, Prólogo, en Cullinan, *Derecho Salvaje*, 9.

conocimientos de la disciplina con las contribuciones del litigio estructural, y los contenidos mínimos de derechos humanos y/o de la naturaleza relacionados con la disciplina. Cabe señalar que, el INIGED de la UCE, está liderando un proceso importante para alcanzar la transversalización de los enfoques de los derechos humanos y de la naturaleza en todas las carreras y programas de la Universidad. Con fines ilustrativos, se desarrolla a continuación una síntesis de la experiencia compartida por Cristhian Paula:

La UCE está impulsando la enseñanza en derechos humanos y de la naturaleza dentro del Plan de Igualdad. La construcción del referido Plan estuvo a cargo del INIGED. Para su elaboración, se aplicó la metodología de construcción de una política pública. En este sentido, se realizó un diagnóstico documental y cualitativo en las cuatro actividades esenciales de la educación superior: academia, investigación, vínculo y convivencia. Dentro del eje Academia, se revisó las mallas curriculares²⁴⁷ para identificar asignaturas y contenidos mínimos que desarrollen los siete énfasis de la educación en derechos humanos desde la visión del Instituto, esto es: los cinco enfoques de igualdad (género, discapacidad, interculturalidad, movilidad humana, interseccionalidad), y los enfoques generales de derechos humanos y de la naturaleza. Con base en los hallazgos de este y los demás ejes, se elaboró un informe de diagnóstico, en el que se contempló entre otros aspectos, la obligación que tiene la universidad para educar con enfoque de derechos, equidad de género, construir una cultura de paz, prevenir la violencia, etc. Posteriormente, se diseñó un gran objetivo general que es la transversalización, y 8 objetivos específicos para su incorporación en la academia, investigación, comunicación, capacitación de los docentes, medidas de acción afirmativa, entre otras.²⁴⁸

Dentro del proyecto de Plan que se encuentra en proceso de construcción en la UCE, no se consideró las contribuciones de la formación en litigio estructural debido a que el objetivo principal del trabajo realizado desde el INIGED es la transversalización de los enfoques de derechos humanos y de la naturaleza en todas las carreras y programas de la Universidad, y porque el modelo de enseñanza de los derechos humanos y de la naturaleza que se realiza en la carrera de Derecho de esta Universidad, no corresponde al modelo de enseñanza clínica. Sin embargo, en este acápite se visibiliza la experiencia de la UCE, ya que puede resultar clave para otras IES que opten por impulsar y desarrollar el proceso de transversalización de los enfoques.

Otro aspecto para destacar es que, desde la perspectiva de Cristhian Paula, el proceso de transversalización de los enfoques de derechos humanos y de la naturaleza en todas las carreras y programas plantea un profundo y complejo cuestionamiento sobre el impacto que tiene en la práctica el ejercicio de cualquier profesión para el ejercicio de derechos. Para la universidad, esta perspectiva representa un cambio de paradigma que

²⁴⁷ Dado el tamaño de la UCE el proceso de revisión de las mallas curriculares duró aproximadamente dos años y medio.

²⁴⁸ Paula, entrevistado por la autora.

involucra la comprensión de que la disciplina es un mecanismo de garantía de derechos.²⁴⁹ Esta reflexión, fortalece la propuesta de la formación para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza, porque efectivamente, como indica Paula, las personas que acceden a la educación superior, con el ejercicio de su profesión van a ser el primer puente para el ejercicio de derechos de otros seres humanos y no humanos.²⁵⁰

5.1.4. Promoción de talleres, congresos foros u otros espacios interdisciplinarios sobre problemas específicos e incorporación de contenidos en otras carreras estratégicas

Con esta línea de acción se propone crear espacios interdisciplinarios para que participen estudiantes y docentes de carreras estratégicas para la formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza: Derecho, Psicología, Sociología, Trabajo Social, Antropología, Ingeniería en Gestión Ambiental, Biología, Geología, Salud, entre otras. A continuación, un extracto de lo expuesto por Gina Benavides al respecto:

La visión de la formación en litigio estructural es interdisciplinaria y su incorporación en las carreras estratégicas es fundamental. Con una sola carrera o programa no se va a solucionar el problema. La incorporación de la enseñanza de los derechos humanos y de la naturaleza bajo la visión del litigio estructural en carreras distintas a la carrera de Derecho, involucraría la incorporación de contenidos básicos de derechos humanos y de la naturaleza que aporten a la comprensión de las implicaciones y las relaciones que tiene esa carrera para los derechos humanos y de la naturaleza. Sin embargo, dado que el proceso es complejo se puede partir desde la multidisciplinariedad e ir avanzado progresivamente hasta la interdisciplinariedad. Adicionalmente en las carreras estratégicas, implicaría la comprensión que desde esa profesión se puede aportar para comprender las dimensiones de un derecho, los grados de afectación, contribuir a dar orientaciones en los procesos, etc.²⁵¹

Esta línea de acción es clave para la visibilización y el fortalecimiento de la naturaleza interdisciplinaria de la formación en litigio estructural con enfoque de derechos humanos y de la naturaleza; y, para la incorporación de estos contenidos en otras carreras vía espacio curricular propio o mediante la transversalización.

5.2. Líneas de acción para el cuarto nivel o posgrado

²⁴⁹ Paula, entrevista realizada por la autora.

²⁵⁰ *Ibíd.*

²⁵¹ Benavides, entrevistada por la autora.

En el capítulo anterior se pudo evidenciar que la educación en derechos humanos y de la naturaleza a través de programas específicos de posgrado en el campo del Derecho es mínima. Para superar este desafío se identifica como línea de acción, el incremento de la oferta académica de programas en derechos humanos y de la naturaleza. Adicionalmente, para promover el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza en el cuarto nivel se identifican las siguientes líneas de acción: (i) incorporación de menciones explícitas y (ii) transversalización de los enfoques generales de derechos humanos y de la naturaleza, y las contribuciones de la formación en litigio estructural en asignaturas clave u otorgamiento de espacios curriculares propios para desarrollar estos contenidos.

Sin embargo, dada la experiencia del PADH de la UASB desde sus inicios, y particularmente con relación a la oferta académica de la Maestría Profesional en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica mención Litigio Estructural, cabe destacar que, las líneas de acción relacionadas con el incremento de la oferta académica y la incorporación de menciones explícitas debe estar acompañada de una política de becas, ya que los grupos poblacionales que demandan este tipo de programas pertenecen generalmente a grupos de escasos recursos económicos (defensores de derechos humanos y de la naturaleza). A continuación, un extracto de lo manifestado por Gina Benavides sobre esta situación:

Los primeros programas en derechos humanos que se ofertaron desde el PADH de la UASB fueron financiados a través de becas con recursos provenientes de la Unión Europea, ya que se identificó que el sector de la población con interés en los programas era mayoritariamente de escasos recursos económicos. El proyecto de la Unión Europea duró hasta el 2007 aproximadamente. Posteriormente, con la entrada en vigor de la Constitución de Montecristi, el PADH evidenció que la declaración del Ecuador como un estado constitucional de derechos y justicia incidió coyunturalmente para la enseñanza en derechos humanos, en tres aspectos principales: (i) la posición institucional de valorar la formación en derechos humanos, (ii) el interés de la sociedad civil, principalmente servidores públicos de formarse en derechos humanos, (iii) la potenciación de la formación especializada de servidores públicos, jueces, fiscales, defensores públicos y del pueblo, en los alcances, repercusiones e importancia del litigio estructural. Debido a la alta demanda de este actor clave para la defensa de los derechos humanos y que este sector de la población contaba con los recursos económicos para cubrir el valor de la matrícula y los aranceles de los programas, ya no fue necesario otorgar becas. Sin embargo, el contexto actual ha cambiado, por lo que no se debe descartar la posibilidad del otorgamiento de becas.²⁵²

²⁵² *Ibíd.*

En este sentido, como corolario del capítulo, se concluye que la valorización de la educación en derechos humanos y de la naturaleza es un aspecto clave para promover el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza no solo en la carrera de Derecho o los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza, sino en otras carreras y programas que puedan considerarse como estratégicos. Con este propósito es importante que, desde los organismos del SES, se promueva una cultura en derechos humanos y de la naturaleza, y que las IES, como indicó Paula, comprendan que con la oferta académica no solo se está formando a una persona para una actividad laboral. Este cambio de paradigma implica la comprensión que la disciplina es un mecanismo de garantía de derechos humanos y de la naturaleza. Este es el gran reto de los organismos del SES y de las IES, si queremos tomarnos en serio la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza.

Conclusiones

El pensamiento promotor que dio origen a la presente investigación se asocia más a la curiosidad que a un dominio sobre la comprensión de los derechos de la naturaleza y su relación con los derechos humanos. En este escenario, con una serie de interrogantes y la intención de profundizar en la lógica de esta relación, inicié mi viaje epistémico, y ahora, los resultados de mi búsqueda introspectiva e investigativa se materializan con este trabajo.

Desde mi experiencia, el camino individual para comprender los derechos de la naturaleza y transitar desde el antropocentrismo al biocentrismo y ecocentrismo, con un sentido profundo, transformador y crítico, puede resultar largo y complejo, porque antes de cruzar la línea abismal, los derechos de la naturaleza representan más cuestionamientos que respuestas. Después, son la puerta de entrada a otros mundos posibles como lo auguraban Esperanza Martínez y Alberto Acosta.²⁵³

Por esta razón, estoy convencida de que la Universidad es uno de los espacios más idóneos para realizar el viaje epistémico al que he hecho referencia, construir una verdadera ecología de saberes, superar el racionalismo científico, emanciparnos de la colonialidad del saber, el poder y de la naturaleza, hacer de la interculturalidad un ejercicio práctico, comprender que la defensa de los derechos de la naturaleza no es una responsabilidad exclusiva de los movimientos sociales biocéntricos y ecocéntricos, y que su defensa *per se* es una causa justa y deviene del valor intrínseco de la naturaleza. Estos elementos, en suma, potencian la justificación y pertinencia de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza.

Por otro lado, debo mencionar que, en gran medida la conclusión de este trabajo se debe a los últimos aportes de la doctrina de los derechos de la naturaleza, que aborda cuestiones complejas como la línea de fundamentación de estos derechos desde la perspectiva intercultural, la complementariedad entre los derechos humanos y de la naturaleza desde una perspectiva holística y sistémica. Además, gracias a las contribuciones de las autoridades entrevistadas, y la guía de mi tutora de investigación.

²⁵³ Esperanza Martínez y Alberto Acosta, “Los Derechos de la Naturaleza como puerta de entrada a otro mundo posible”, *Revista Direito & Praxis*, n.º 8 (2017), doi: 10.1590/2179-8966/2017/31220.

Actualmente la doctrina de los derechos de la naturaleza nos permite acercarnos a la comprensión de estos derechos y al proyecto utópico al que apuntan, desde las líneas de fundamentación: ecologismo profundo, interculturalidad y la doble personalidad del derecho humano al ambiente sano. Estas fuentes nutren la presente investigación, por lo que se deja la referencia de los autores principales, con la aspiración de que sirvan como referentes para la construcción de Syllabus.

Sin embargo, la gran puerta de entrada para alcanzar los objetivos planteados y dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, fue el abordaje de los derechos humanos y los derechos de la naturaleza a partir de sus definiciones y fundamentaciones, con la intención de observarlos como constructos sociales, históricos y culturales. De esta manera, a través de los tres capítulos que conforman la investigación se fue tejiendo en lo principal, la noción de complementariedad entre estos derechos y los de la naturaleza sin desconocer las diferencias conceptuales de su fundamentación; el alcance conceptual litigio estructural, la formación y enfoques para la defensa de los derechos humanos y/o de la naturaleza, el diagnóstico de la organización curricular de la formación en las carreras de Derecho y los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza, para decantar en una propuesta de líneas de acción que promuevan la valorización de la educación en y para los derechos de la naturaleza, y el desarrollo de la formación en litigio estructural con enfoque de derechos.

La noción sobre los enfoques de la formación se fue fortaleciendo y nutriendo con los aportes y perspectivas de las autoridades que fueron entrevistadas. En este momento, ya es posible llegar a una primera gran conclusión consolidada: los enfoques que debería tener la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza son los enfoques generales de derechos humanos y de la naturaleza.

A este enfoque, en términos generales podríamos denominarlo enfoque de derechos, con un sentido ampliado. Esta percepción, responde a una mirada holística y se sustenta en el principio de interdependencia de los derechos, pero también en los principios de interrelacionalidad y complementariedad del *Sumak Kawsay*. Además, de estos enfoques generales, se sostiene que dicha formación debe construirse con los siguientes enfoques complementarios: interculturalidad, interdisciplinariedad y ética.

El enfoque intercultural es necesario porque los derechos de la naturaleza se presentan en la Constitución bajo ese principio y deben ser leídos con la misma lógica. El enfoque interdisciplinario, es importante porque la construcción de la comprensión de los derechos de la naturaleza y los derechos humanos no es tarea exclusiva de una sola

disciplina. La construcción de estos conocimientos involucra una verdadera ecología de saberes. El enfoque ético es imperativo porque como toda herramienta, el litigio estructural puede utilizarse con fines hegemónicos o contrahegemónicos. Lo que se aspira es que su desarrollo contribuya a la defensa de los derechos de la naturaleza y no a los fines corporativos o del mercado.

Cabe señalar que, los objetivos propuestos para cada capítulo se cumplieron satisfactoriamente. A continuación, las principales conclusiones a las que se llegó por capítulo. En el primer capítulo se concluyó que los derechos humanos y los derechos de la naturaleza se complementan desde un enfoque ecosistémico, holístico o integrador, y los aportes de los enfoques intercultural e interdisciplinario. Esta complementariedad es más palpable en la realidad cuando se producen afectaciones ecosistémicas y se vulneran los derechos humanos y de la naturaleza. Por otra parte, se evidenció que el marco de protección nacional e internacional del derecho a la educación, el derecho a la educación en derechos humanos y de la naturaleza constituye el marco de protección que ampara la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza.

Sobre el litigio estructural y la formación en litigio estructural en derechos humanos se determinó que estos nacieron frente a la necesidad de dar respuesta a los desafíos que representaba la exigibilidad de los DESC, articulados a la enseñanza clínica de los derechos humanos, y se concluyó que este tipo de enseñanza es un modelo pedagógico innovador y la expresión más evidente de una educación en derechos humanos emancipadora.

Además, en clave derechos de la naturaleza se estableció que, cuando aludimos al litigio o la formación para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza aludimos a un litigio y a una formación intercultural. Sobre los enfoques, se enfatiza que, en toda la investigación se desarrolló contenidos teóricos y normativos que justifican la ampliación del enfoque basado únicamente en los derechos humanos, hacia un enfoque holístico, integrador o sistémico.

En el segundo capítulo, se presentaron datos inéditos sobre los antecedentes de la formación en litigio estructural y su organización curricular. Al respecto se destaca que, la formación en litigio estructural en las carreras de Derecho se configura con la implementación del modelo de la enseñanza legal clínica. En el Ecuador, los antecedentes de su implementación se remontan al año 1999 con la creación de la primera clínica de derechos humanos en la PUCE. En el cuarto nivel, la formación se visibilizó en el año

2014 con la Maestría en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica. Mención Litigio Estructural, que fue ofertada por el PADH de la UASB. Adicionalmente, en su expresión más reciente, se pudo evidenciar que la formación en litigio estratégico con un enfoque intercultural articulada a los movimientos sociales se encuentra contenida dentro de la malla curricular de la Maestría de Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural ofertada por la UASB desde el año 2020.

Por otro lado, con relación a la organización curricular, los datos obtenidos a través del diagnóstico realizado permiten concluir que, la formación en litigio estructural no cuenta con espacios curriculares propios en las carreras de Derecho ni en los programas de Derechos Humanos. Únicamente la Maestría de Derechos de la Naturaleza Justicia Intercultural, cuenta con una asignatura con denominación explícita.

Sin perjuicio de lo indicado, considerando los datos obtenidos mediante las entrevistas realizadas a las autoridades académicas de la USFQ, PUCE y PADH-UASB, es posible concluir que, en estas universidades la organización de la formación y enfoques se ha ido adecuando para superar los desafíos y necesidades que han ido identificando. Los contenidos teóricos de la formación en litigio estructural, en las universidades mencionadas, actualmente se desarrollan dentro de asignaturas con denominaciones no explícitas. En las carreras de Derecho de la USFQ y la PUCE, el componente teórico se complementa con el componente práctico en las Clínicas de Derechos Humanos y el Centro de Derechos Humanos, respectivamente. Desde estos espacios se promueven litigios estructurales en escenarios reales; y, las y los estudiantes participan activamente con la supervisión del personal académico clínico.

Las Clínicas de Derechos Humanos de la USFQ se orientan con un enfoque clásico para promover la defensa del ambiente.²⁵⁴ El Centro de Derechos Humanos de la PUCE se orienta con un enfoque de derechos de la naturaleza y derechos humanos.²⁵⁵ Los hallazgos denotan que no existe un consenso sobre los enfoques actuales de la formación en litigio estructural, ni sobre su organización. En este sentido, un último aspecto para destacar es que la formación en litigio estratégico o estructural no es específica, pues se halla inscrita en asignaturas más amplias y/o prácticas de clínica.

Como hallazgos secundarios en las carreras de Derecho se evidenció que los derechos de la naturaleza han logrado permear el currículo de la carrera de Derecho de forma autónoma y articulada con los derechos humanos (asignatura opcional) y con el

²⁵⁴ Albán, entrevistado por la autora.

²⁵⁵ Valenzuela, entrevistado por la autora.

derecho ambiental. Sin embargo, la tendencia predominante sigue siendo la organización de asignaturas en derechos humanos y derecho ambiental con espacio curricular propio. Por otra parte, en el cuarto nivel se evidenció que la oferta académica en derechos humanos y de la naturaleza es mínima.

En el tercer capítulo se potenció la visibilización de las voces de las autoridades cuyas universidades tienen experiencia en la formación en litigio estructural y en el proceso de transversalización de enfoques. Cabe destacar que, las líneas de acción para promover el desarrollo de la formación en litigio estructural se construyeron mayoritariamente con los aportes de las autoridades entrevistadas a fin de que éstas respondan a necesidades reales y puedan servir de guía y orientación para las IES. Además, se incluyeron aportes propios.

Como conclusión general, cabe señalar que, la valorización de la educación en derechos humanos y de la naturaleza es un aspecto clave para promover el desarrollo de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza no solo en la carrera de Derecho o los programas en Derechos Humanos y de la Naturaleza, sino en otras carreras y programas que puedan considerarse como estratégicos.

Con este propósito es importante que, desde los organismos del SES, se promueva una cultura en derechos humanos y de la naturaleza, y que las IES comprendan que con la oferta académica no solo se está formando a una persona para una actividad laboral. Este cambio de paradigma implica la comprensión que la disciplina es un mecanismo de garantía de derechos humanos y de la naturaleza como indicaba Paula. Este es el gran reto de los organismos del SES y de las IES, si queremos tomarnos en serio la educación en y para los derechos humanos y de la naturaleza, y promover la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza.

De esta manera se ha logrado dar contestación a la pregunta de investigación y alcanzar satisfactoriamente los objetivos trazados. Sin perjuicio de lo indicado, resulta imperativo mencionar que, la presente investigación se enfrentó a múltiples desafíos. Varios de ellos fueron superados a través de las entrevistas realizadas y otros se configuran como limitaciones debido al alcance de la investigación, ya que esta se enmarca parcialmente en la función sustantiva de docencia, y las características de disponibilidad y adaptabilidad de la educación en derechos humanos y de la naturaleza, y la formación en litigio estructural. Consecuentemente el diagnóstico realizado no comprendió el análisis del contenido u orientación de las asignaturas. Hasta la fecha no

se ha identificado una investigación con ese nivel de profundidad. Sin embargo, su relevancia es evidente. Por lo tanto, se espera que futuras investigaciones aborden con mayor profundidad la función sustantiva de docencia o apunten a las otras funciones sustantivas de la educación superior como la de investigación y vinculación con la sociedad articuladas a las categorías antes mencionadas.

Finalmente, es preciso mencionar que los mecanismos (líneas de acción) que se identifican en la presente investigación pueden ser fortalecidos y/o promovidos, desde abajo, por la sociedad civil, los movimientos sociales biocéntricos o ecocéntricos, u otros colectivos cuya agenda impulse la educación en y para los derechos humanos y/o de la naturaleza.

Bibliografía

- Ávila, Ramiro. *El derecho de la naturaleza: fundamentos*. Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, 2011.
- _____. *La utopía del oprimido. Derechos de la Pachamama (Naturaleza) y el Sumak Kawsay (Buen Vivir) en el pensamiento crítico, el derecho y la literatura*. México: Ediciones Akal, 2019.
- _____. “Los derechos sociales y los derechos de la naturaleza: hacia un necesario y urgente cambio de paradigma”. 14 de noviembre de 2022. <https://www.uasb.edu.ec/wp-content/uploads/2021/04/Derechos-de-la-naturaleza-Ramiro-Avila-Santamaria.pdf>
- Barcia, Sonia, Patricio Vargas, y Sonia Plua. “Creación de un Observatorio de Derechos Humanos en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí”. *Revista científica Sociedad & Tecnología*, n.º 1 (2022): 27–42. <https://doi.org/10.51247/st.v5i1.187>
- Bavikatte, Kabir Sanjay y Tom Bennett. “Community Stewardship: The Foundation of Biocultural Rights”, *Journal of Human Rights and Environment*, n.º 1, (2015): 7-29. doi:10.4337/jhre.2015.01.01
- Boff, Leonardo. *La opción-Tierra. La solución para la tierra no cae del cielo*. España: Editorial SAL TERRAE, 2008.
- Cagueñas, Diego, María Galindo y Sabina Rasmussen, “El Atrato y sus guardianes: imaginación eco política para hilar nuevos derechos”. *Revista Colombiana de Antropología*, n.º 2, (2020): 169-196. doi: 10.22380/2539472X.638
- Carvajal, Yesid. “La interdisciplinarietà: desafío para la educación superior y la investigación”. *Revista Luna Azul Universidad de Caldas*, n.º 31, (2010): 156-9. <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321727233012.pdf>.
- Coalición Global HR2020. *Marco de indicadores sobre la educación en derechos humanos. Indicadores clave para monitorear y evaluar la implementación de la educación y la formación en derechos humanos*. HRE: 2015.
- CIDH. *Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria*. CIDH-2021.
- Correa, Luis. “Estrategias de litigio de alto impacto: elementos básicos para su diseño e implementación”. Accedido 14 de noviembre de 2022.

- https://www.researchgate.net/publication/28266519_Estrategias_de_litigio_de_a_lto_impacto_elementos_basicos_para_su_diseno_e_implementacion.
- Cormac, Cullinan. *Derecho Salvaje: Un manifiesto por la justicia de la tierra*. Quito: Editorial Huaponi, 2019.
- Chargoy, René. “Ecología profunda: reconexión con la naturaleza”, *Universidad del medio ambiente*, 22 de marzo de 2017. <https://umamexico.com/ecologia-profunda-reconexion-la-naturaleza-2/>.
- Chen, Cher Weixia y Michael Gilmore. “Biocultural Rights: A New Paradigm for Protecting Cultural Resources of Indigenous Communities”. *The International Indigenous Policy Journal*, n.º 6, (2015): 1-17. doi: 10.18584/iipj.2015.6.3.3
- Díaz, Eduardo y Alcides Antúñez Sánchez. “El Derecho Alternativo en el pluralismo jurídico ecuatoriano”. *Estudios Constitucionales*, n.º 1 (2018): 365-94. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002018000100365>.
- Ecuador. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.
- Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 298, Suplemento, 12 de octubre de 2010.
- Ecuador SENESCYT. *Guía para la Igualdad y Ambiente en la Educación Superior. Pasos para elaborar planes de transversalización de los ejes de Igualdad y Ambiente en la Educación Superior*. Quito: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo / SENESCYT, 2017.
- Ecuador CES. *Oficio Nro. CES-CES-2022-0557-CO*. 02 de septiembre de 2022.
- Ecuador CES. *Lineamientos para atender solicitudes de aval institucional y uso de logo del Consejo de Educación Superior*. Resolución RPC-SE-11-No.031-2022. 1 de agosto de 2022.
- Ecuador CES. *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior*. RPC-SE-14-No.039-2022. 05 de septiembre de 2022.
- Ecuador Consejo Nacional de Planificación. *Plan Nacional de Desarrollo 2021-2025*. Registro Oficial Suplemento 544. 23 de septiembre de 2021.
- Ecuador Corte Constitucional del Ecuador. “Sentencia”. En Revisión de Garantías Caso No. 1149-19-JP/20. 10 de noviembre de 2021.
- Flores, Joaquín. “Los derechos humanos en el contexto de la Globalización: Tres precisiones conceptuales”, 15 de febrero de 2023. <https://www.ces.uc.pt/direitoXXI/comunic/HerreraFlores.pdf>.

- García, Daniel. “La educación que es un derecho”. 1 de marzo de 2021. <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/03/01/la-educacion-que-es-un-derecho/>.
- Gallardo, Helio. *Política y Transformación Social. Discusión sobre Derechos Humanos*. Ecuador: Tierra Nueva, 2000.
- Grijalva, Agustín. “Derechos Humanos y Derechos de la Naturaleza”. *Revista Ecuador Debate*, n.º 116 (2022): 43-58.
- Gudynas, Eduardo. “Postextractivismos en Ecuador: Indultar a la Naturaleza”, Plan V, 14 de julio de 2017. <http://gudynas.com/wp-content/uploads/GudynasPostExtractivismosEcuadorIndulto17F.pdf>.
- Herdoiza-Estévez, Magdalena. *Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Quito: SENESCYT / UNESCO, 2015.
- Londoño, Beatriz. *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2015.
- Marlasca, Antonio. “Fundamentación Filosófica de los Derechos Humanos”, *Revista Filosofía Universidad de Costa Rica*, n.º 90 (1998): 561-78. https://www.academia.edu/28413195/Fundamentacion_Filosofica_de_los_derechos_humanos.
- Martínez, Esperanza y Alberto Acosta. “Los Derechos de la Naturaleza como puerta de entrada a otro mundo posible”. *Revista Direito & Praxis*, n.º 8 (2017): 2917 – 61. doi: 10.1590/2179-8966/2017/31220.
- Melo, Mario. “Derechos de la Pachamama: un paradigma emergente frente a la crisis ambiente global”. *Aportes Andinos*, n.º 27 (2010): 1-7. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2560/1/RAA-27-Melo-Derechos%20de%20la%20Pachamama.pdf>
- Murcia, Diana. *Reflexiones interdisciplinarias en torno a la educación para la paz. Recopilación de estándares internacionales de Derechos Humanos para la política de educación para la paz en Colombia*. Colombia: Editorial Universidad del Bosque, 2017.
- Mella, Pablo. “La interculturalidad en el giro decolonial”. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social Utopía y Praxis Latinoamericana*, n.º 93 (2021): 242-54. <file:///C:/Users/abale/Downloads/35597-Texto%20del%20art%C3%ADculo-61495-1-10-20210328-1.pdf>.

- ONU Asamblea General. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. 2 de noviembre de 2011. A/C.3/66/L.65.
- ONU Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos. *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de los derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas, 2006.
- ONU Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. *Plan de Acción. Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera Etapa*. Nueva York y Ginebra: Unesco, 2006.
- ONU Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. *Plan de Acción. Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Segunda Etapa*. Nueva York y Ginebra: Unesco, 2012.
- ONU Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas. *Indicadores de derechos humanos. Guía para la medición y aplicación*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas, 2012.
- ONU Asamblea General. *Obligaciones de Derechos Humanos relacionados con el disfrute de un medio ambiente sin riesgos, limpio, saludable y sostenible*. 19 de junio de 2018. A/73/118.
- ONU Comunicados de Prensa. *Bachelet demanda medidas urgentes para hacer realidad el derecho humano a un medioambiente saludable tras reconocimiento por la Asamblea General de las Naciones Unidas*. 10 de julio de 2022. <https://www.ohchr.org/es/press-releases/2022/07/bachelet-calls-urgent-action-realize-human-right-healthy-environment>.
- ONU Secretaría General. *La aspiración más elevada: llamamiento a la acción en favor de los derechos humanos*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas, 2020.
- ONU Nota Informativa. *Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce el derecho humano a un medio ambiente sano en línea con el Acuerdo de Escazú*. 28 de julio de 2022. <https://www.cepal.org/es/notas/asamblea-general-naciones-unidas-reconoce-derecho-humano-un-medio-ambiente-sano-linea-acuerdo>.
- ONU Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Observación General No. 13*. 8 de diciembre de 1999. E/C.12/1999/10. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf

- ONU Asamblea General. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. 21 de noviembre de 2015. A/RES/70/1.
- Ortega, Pedro. “Ética y educación: una propuesta educativa”. *Revista Virtual REDIPE*, n.º 8 (2018): 30-45. file:///C:/Users/abale/Downloads/Dialnet-EticaYEducacion-6729750.pdf.
- Observatorio del Principio 10. “Sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México (Amparo de Revisión núm. 307/2016)”, 14 de noviembre de 2018. <https://observatoriop10.cepal.org/es/jurisprudencia/sentencia-la-suprema-corte-justicia-la-nacion-mexico-amparo-revision-num-3072016>.
- _____. “Sentencia de la Corte Constitucional Colombiana (T-622 de 2016)”, 10 de noviembre de 2016. <https://observatoriop10.cepal.org/es/jurisprudencia/sentencia-la-corte-constitucional-colombia-t-622-2016>.
- Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo. “Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 de Ecuador”, accedido 14 de agosto de 2020. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-de-creacion-de-oportunidades-2021-2025-de-ecuador>
- Pazos, Rina y Jorge Fabara. “La carrera de Derecho en Ecuador: Análisis de los planes de estudio en el año 2018”. *Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, n.º 2 (2018): 2-29. doi 10.5354/0719-5885.2018.51970.
- Political Database of the Americas. “Resultados Referendum Revocatorio 2008”. 28 de septiembre de 2008. <https://pdba.georgetown.edu/Elecdata/Ecuador/refconst08.html>.
- Peña, Mario. “Enfoque de derechos en el ámbito ambiental y ecologización de los derechos”. Accedido 1 de agosto de 2022. <https://derecho.ucr.ac.cr/Posgrado/derecho-ambiental/enfoque-de-derechos-en-el-ambito-ambiental-y-ecologizacion-de-los-derechos-humanos/>
- Puga, Mariela. “El litigio estructural”. Accedido 25 de febrero de 2023, pág. 43, https://www.palermo.edu/derecho/pdf/teoria-del-derecho/n2/TeoriaDerecho_Ano1_N2_03.pdf.
- Rodríguez, Adriana y Viviana Morales. *Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural en las Altas Cortes de Ecuador, La India y Colombia. Hacia la búsqueda de una justicia ecocéntrica*. Quito: Huaponi Ediciones, 2022.

- Rodríguez, Adriana. “Los derechos de la naturaleza en perspectiva intercultural: los desafíos de una justicia ecológica decolonial”. *Revista Ecuador Debate*, n.º 116 (2022): 75-84.
- Sader, Emir. *Hegemonía y Contrahegemonía para otro mundo posible*. En *Resistencias Mundiales*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- Simón, Farith. *Introducción al Estudio del Derecho*. Ecuador: Editora Jurídica Cevallos, 2017.
- _____. “Los derechos de la naturaleza en la Constitución ecuatoriana del 2008: alcance, fundamentos y relación con los derechos humanos”. *Revista Esmat*, n.º 17, (2019): 231-270. doi:10.34060/reemat.v11i17.293.
- Sousa Santos, Boaventura. *Descolonizar el saber. Reinventar el Poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.
- Stutzin, Godofredo. “La doble personalidad del derecho ambiental”. *Revista de Derecho, Política y Administración*, n.º 2, (1986).
- Suprema Corte de la Justicia de la Nación. “Tala del manglar de la “laguna del carpintero” por construcción de parque ecológico”. 14 de noviembre de 2018. <https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/sentencias-emblematicas/resumen/2020-02/Resumen%20AR307-2016%20DGDH.pdf>, 2-4.
- Suprema Corte de la Justicia de la Nación. “Amparo en Revisión 307/2016, Primera Sala, Min. Norma Lucía Piña Hernández, sentencia de 14 de noviembre de 2018, México”, *Caso Laguna del Carpintero*. 14 de noviembre de 2018. https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/listas/documento_dos/2018-11/AR-307-2016-181107.pdf.
- Salvioli, Fabian. “Educación en Derechos Humanos: Políticas Públicas para democracias substanciales”. 3 de septiembre de 2022. http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_fabian_salvioli.pdf
- Martínez, Olga. “Enfoques Pedagógicos”. Accedido 20 de febrero de 2023. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/362689/mod_resource/content/1/PRESENTACION%20CATEGOR%C3%8DAS%20Y%20ENFOQUES%20PEDAGOGICOS%20OLGA%20MART%C3%8DNEZ.pdf.
- Rodríguez, César y Diana Rodríguez. *Cortes y Cambio Social. Cómo la Corte Constitucional transformó el desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, 2010.

- Tomasevski, Karina. “Contenido y vigencia del derecho a la educación”. *Revista-IIDH*, n.º 36 (2008): 15-38. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-1.pdf>.
- UNESCO. “El Derecho a la Educación”. Accedido 31 de octubre de 2022. <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>.
- Vega Gutiérrez, Ana María, coord. *Los derechos humanos en la educación superior. Enfoques pedagógicos innovadores a través del aprendizaje-servicio y del aprendizaje basado en las competencias*. Logroño: Universidad de la Rioja, 2017.
- Walsh, Catherine. “Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado”. *Tabula Rasa*, no. 9, (2008): 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Zaffaroni, Eugenio Raúl. *La Pachamama y el Humano*. Buenos Aires: Ediciones Madres Plaza de Mayo-2011.

Anexos

Anexo 1: Guion para las entrevistas

Categorías	Preguntas
Educación en derechos humanos y de la naturaleza	<p>-Desde su experiencia: ¿Qué retos representa el reconocimiento de los derechos de la naturaleza para la enseñanza formal de los derechos humanos en el nivel superior de la educación?</p> <p>-¿Cómo se está articulando este tipo de enseñanza?</p> <p>-Desde su perspectiva: ¿Cuáles son los retos de la educación en derechos humanos y derechos de la naturaleza?</p> <p>Con relación a los encuentros de educación superior en derechos humanos y de la naturaleza:</p> <p>-¿Cómo surgió esta iniciativa?</p> <p>-¿Qué universidades actualmente se han adherido al Acuerdo por la Educación Superior en y para los derechos humanos y de la naturaleza en el Ecuador?</p> <p>-¿Cuáles son los acuerdos, avances o desafíos que se han identificado en estos encuentros?</p> <p>-¿Qué recomendaciones daría para impulsar en la educación superior la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza?</p>
Experiencia de la formación en litigio estructural y la enseñanza clínica	<p>Desde su perspectiva: ¿Cuáles son los aportes de la formación en litigio estructural y la enseñanza clínica?</p> <p>-¿Cómo se está articulando este tipo de enseñanza en la Universidad?</p> <p>-Desde su perspectiva: ¿Cuáles son los retos de la formación en litigio estructural?</p> <p>-¿Qué recomendaciones daría para impulsar este tipo de enseñanza?</p>
Enfoques de la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza	<p>Desde su perspectiva ¿Cuáles son los enfoques que debería tener la formación en litigio estructural en la educación superior de Ecuador, para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza?</p>

Anexo 2: Hoja Informativa

Con la investigación se busca aportar con posibles líneas de acción que promuevan la formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza en la educación superior ecuatoriana.

Bajo la tutoría de la doctora Adriana Rodríguez, esta investigación está siendo efectuada por la abogada Maritza Alexandra Ledezma Cevallos, estudiante de la Maestría Profesional en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica. Mención Litigio Estructural de la Universidad Andina Simón Bolívar – UASB Ecuador, quien solicita su participación voluntaria, libre e informada mediante una entrevista con preguntas relativas al tema, la misma que es relevante para obtener información de primera mano y sustentar este estudio. Se destaca que la información obtenida será guardada en medios electrónicos y no se permitirá la reproducción total o parcial de los mismos. Asimismo, se garantiza no entregar datos a terceros.

Debido a la naturaleza de la investigación, no hay un beneficio directo. Sin embargo, a fin de garantizar la posibilidad de la devolución de resultados, se informa que usted, de considerarlo pertinente, puede solicitar conocer los resultados finales de la investigación. Las investigadoras responsables, habida cuenta su conocimiento y experiencia en este tipo de estudios, consideran que su participación no entraña perjuicio alguno debido a la naturaleza de la investigación. Sin perjuicio de lo indicado, considerando que su participación es libre y voluntaria, se pone en su conocimiento que usted puede decidir no continuar con la entrevista.

Se deja constancia del agradecimiento por ser parte de esta investigación. Para futuras comunicaciones se consignan los siguientes medios de contacto: 0987147807-ab.alexandraledezma@hotmail.es

Anexo 3: Hoja de consentimiento informado

Yo, _____, con D.N.I./Pasaporte/Cédula n° _____, he sido debidamente informado/a de las condiciones de participación en la investigación “Formación en litigio estructural para la defensa de los derechos humanos y de la naturaleza, en la Educación Superior de Ecuador: aproximación a partir de la oferta académica formal y vigente en Derecho al 2022” que está siendo realizada por la abogada Maritza Alexandra Ledezma Cevallos estudiante de la forma parte del estudiante de la Maestría Profesional en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica. Mención Litigio Estructural, de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, bajo la tutoría de la doctora Adriana Rodríguez. En función de lo indicado, acepto que se obtengan los datos de la entrevista y autorizo su procesamiento de acuerdo con los objetivos de investigación de los cuales he sido previamente informado/a.

Firmado en _____ a _____ de _____ del _____

Fdo.: _____

Quisiera que se me faciliten los resultados obtenidos en el estudio.

SÍ

NO

Anexo 4: Memorando Nro. CES-CMI-2022-0231-M



REPÚBLICA DEL ECUADOR
CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR



Memorando Nro. CES-CMI-2022-0231-M

Quito, D.M., 27 de junio de 2022

PARA: Maritza Alexandra Ledezma Cevallos

ASUNTO: RESPUESTA: Estudiante de posgrado, realiza consulta referente a la oferta académica vigente en grado en el campo del conocimiento del Programa de Derecho, entre otras peticiones.

De mi consideración:

En respuesta al memorando N° CES-SG-2022-1441-E, con el cual Maritza Alexandra Ledezma Cevallos, realiza la consulta referente a la oferta académica vigente del campo del conocimiento Derecho, entre otras peticiones.

Conforme al literal f) del artículo 169 de la Ley Orgánica de Educación Superior, establece que es atribución del Consejo de Educación Superior (CES): "(...) la creación de carreras y programas de posgrado de las instituciones de educación superior, y los programas en modalidad de estudios previstos en la presente Ley (...)". En este contexto, este Consejo de Estado registra la oferta académica aprobada por el Pleno del CES; de acuerdo con los diez (10) campos amplios del conocimiento registrados en el Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que Confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador, entre los cuales se encuentra el campo amplio de Ciencias sociales, periodismo, información y derecho, campo específico de Derecho.

Bajo este contexto, sírvase encontrar como anexo el reporte N° R-OA-CMI-DI-2022-058, el cual presenta la oferta académica vigente del campo amplio de Ciencias sociales, periodismo, información y derecho, campo específico de Derecho, con corte al 15 de junio del 2022 (vigésima tercera sesión ordinaria del Pleno del CES). Cabe mencionar, que el libro de excel está compuesto por 2 hojas, que divide la oferta académica de cuarto nivel y de tercer nivel técnico tecnológico y de grado.

Adicionalmente, informo que en caso de tener alguna inquietud respecto a la información que se presenta en la base de oferta académica, por favor comunicarse con Carina Pesantez - Analista de Información del SES, a través del correo electrónico: carina.pesantez@ces.gob.ec; o al número 0984119106

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Denise Andrea Molina Freire
COORDINADORA DE MONITOREO E INFORMACIÓN DEL SES,
SUBROGANTE

Referencia:
- CES-SG-2022-1441-E

Anexo:
- maritza-alexandra-ledezma-cevallos.pdf
- r-oo-cmi-di-2022-058_respuesta_ciudadana_20220624.xls

Copia:
Carina Elizabeth Pesantez Garzón
Servidor Público 5
Diana Gabriela Choca Chilloquinga
Directora de Información del SES
Hernando López Guerrero
Coordinador de Monitoreo e Información del SES
Paúl Emilio Prado Chiriboga
Secretario General

aspp/opp/igch

Anexo 5: Solicitud de información ingresada en la SENESCYT

Quito, Q.E., 25 de octubre de 2010

Señora Ministra
 Andrea Montalvo
 Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
 En su despacho.



De mi consideración:

Marta Alejandra Ledesma Cevallos, con cédula de ciudadanía No. 0004812218, de profesión abogada, junto con un atento saludo y mis deseos de bienestar, me dirijo a usted, en calidad de estudiante de posgrado, y al amparo de la establecido en el artículo 38 de la Constitución de la República del Ecuador que garantiza el acceso a la información generada por las instituciones públicas, solicito la siguiente información:

1. ¿Cuáles son las políticas públicas que ha emitido la SENESCYT para promover la enseñanza de los derechos humanos en el nivel superior de la educación?
2. ¿Cuáles son las políticas públicas que ha emitido la SENESCYT para promover la enseñanza de los derechos de la naturaleza en la educación superior?
3. ¿Cuál es la fecha del último seguimiento realizado por la SENESCYT, a sus políticas públicas relacionadas con la promoción de la enseñanza de los derechos humanos o de la naturaleza en la educación superior?
4. ¿Cuáles son los resultados del seguimiento realizado?
5. ¿La SENESCYT cuenta con información estadística sobre la enseñanza de los derechos humanos o de la naturaleza en las carreras de Derecho y en los programas que se ofrecen en el campo del conocimiento específico "Derecho"?
6. ¿La carrera de Derecho se encuentra dentro del grupo de carreras calificadas como pertinentes por la SENESCYT? De ser afirmativa la respuesta, agradeceré facilitarme una copia del correspondiente Acuerdo.

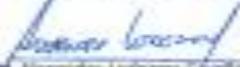
7. ¿Qué programas de cuarto nivel académico cuentan con un Acuerdo emitido por la SENESCYT calificándolos como pertinentes? De ser afirmativa la respuesta, agradeceré facilitarme una copia de los acuerdos correspondientes.

8. Agradeceré facilitarme una copia de los instrumentos normativos y/o Decretos vigentes, en todo por la SENESCYT para determinar el cumplimiento del principio de pertinencia de las carreras y programas.

La información solicitada será utilizada para el desarrollo de mi opción de titulación.

Notificaciones que me corresponden las recibiré a través del siguiente correo electrónico: alejandro.ledesma@senescyt.gob.ec

Con sentimientos de distinguida consideración,


 M.E. Alejandra Ledesma Cevallos
 I.D.E. 0007140887

Anexo 6: Memorando Nro. SENESCYT-SGES-SIES-2023-0054-M

Memorando Nro. SENESCYT-SGES-SIES-2023-0054-M

Quito, D.M., 10 de enero de 2023

PARA: Pamela Patricia Abud Ramos
Directora de Asesoría Jurídica

ASUNTO: RESPUESTA - Solicitud de Información - Requerimiento ciudadano de estudiante de posgrado

De mi consideración:

En atención al memorando SENESCYT-CGAJ-DAJ-2022-0323-M del 02 de noviembre de 2022, remitido por el ex Director de Asesoría Jurídica Esteban Alejandro Torres Valencia, en el cual se expresó lo siguiente:

"En relación al requerimiento ciudadano presentado mediante oficio de fecha 26 de octubre de 2022 por parte de la Abg. Alexandra Ledezma, mediante el cual solicita información de carácter técnico inherente a las competencias de nivel de gestión de procesos gobernantes y sustantivos de esta Cartera de Estado, solicito muy comedidamente se remita a esta Coordinación General de Asesoría Jurídica el desarrollo de respuestas al documento adjunto como anexo, con la finalidad de solventar el mencionado requerimiento con los datos e información pertinente de conformidad a la normativa legal vigente. Por la gentil atención que se brinde a la presente, agradezco de antemano su valiosa gestión."

En este contexto, nos permitimos proporcionar la información respecto del requerimiento de la ciudadana dentro del ámbito de nuestras competencias:

5. "¿La SENESCYT cuenta con la información estadística sobre la enseñanza de los derechos humanos y de la naturaleza en las carreras de derecho y programas, que se ubican en el campo del conocimiento específico "Derecho"?"

Esta información puede ser consultada en la Gaceta del Consejo de Educación Superior - CES, a fin de que se pueda identificar mediante las mallas curriculares del campo del conocimiento específico de "Derecho" o desde los acuerdos generados la información estadística requerida, adjunto sírvase encontrar el link de acceso a la página oficial: <http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html>

6. "¿La carrera de Derecho se encuentra dentro del grupo de carreras calificadas como pertinentes por la SENESCYT? De ser afirmativa la respuesta, agradezco facilitarme una copia del correspondiente acuerdo."

La carrera de Derecho no se considera como una carrera pertinente, conforme al Acuerdo Nro. 2016 – 221 emitido por la SENESCYT el 16 de diciembre de 2016.

7. "¿Qué programas de cuarto nivel académico cuentan con un acuerdo emitido por la SENESCYT calificándolos como pertinentes? De ser afirmativa la respuesta, agradezco facilitarme una copia de los acuerdos correspondientes."

No existen acuerdos emitidos por esta Cartera de Estado para programas de cuarto nivel.

8. "Agradezco facilitarme una copia de los instrumentos normativos y/o técnicos vigentes, emitidos por la SENESCYT para determinar el cumplimiento del principio de pertinencia de las carreras y programas."

La SENESCYT ha emitido el Acuerdo Nro. 2016 – 221 de carreras pertinentes y el Acuerdo Nro. 2013 – 160 de carreras de interés público, mismas que se encuentran en proceso de actualización.

Adicionalmente, pongo en su conocimiento la siguiente normativa emitida por la Asamblea Nacional y el Consejo de Educación Superior:

- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)
- Reglamento a la LOES
- Reglamento de Instituciones de Educación Superior
- Reglamento de Régimen Académico

La normativa antes indicada se encuentra en el siguiente enlace de Google Drive:

https://drive.google.com/drive/folders/1JKOpa-vgsCOQcGNU8F4YYjsSdF0Qpa5z?usp=share_link

Es todo cuanto podemos mencionar dentro del marco de nuestras competencias, particular que ponemos en su conocimiento para los fines pertinentes.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Documento firmado electrónicamente

Mgo. Cecilia Alexandra Santana Estrada
SUBSECRETARIA DE INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR

Referencia:
- SENESCYT-CGAJ-DAJ-2022-0323-M

Anexo:
- "Requerimiento_citadano_en_derechos_humanos_servicio064614001667419333.pdf"

Copia:
Sr. Alfredo José Pareda Barrantes
Coordinador General de Asesoría Jurídica
Liceth Chalaguá
Analista de Asesoría Jurídica 3
Sra. Ing. Ximena Alejandra Cruz Barón
Analista de Gestión Académica de Tercer y Cuarto Nivel 3
Jeline Jaramila Alvarado
Directora de Gestión Académica de Tercer y Cuarto Nivel

41/2023

Anexo 7: Estándares generales de igualdad y ambiente de la educación superior

Estándares generales de igualdad y ambiente de la educación superior	
“La educación superior es:	
1	Asume el enfoque de derechos individuales, colectivos y de la naturaleza en todos los ámbitos de su quehacer institucional, favoreciendo el acceso y goce de una educación superior de calidad, intercultural e incluyente para estudiantes, docentes y personal administrativo, en condiciones de igualdad.
2	Adopta medidas de acción afirmativa, cuotas de ingreso y otros mecanismos y procedimientos para promover la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y movilidad de estudiantes, docentes, personal administrativo y autoridades pertenecientes a grupos sociales en situación de desventaja comparativa, en el contexto de la educación superior.
3	Distribuye equitativamente los recursos institucionales con el objetivo de reducir brechas en el acceso igualitario de las personas a la educación superior.
4	Sanciona toda forma de discriminación de género, credo, orientación sexual, pertenencia étnica o nacionalidad indígena, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.
5	Asegura el derecho a la no discriminación en el acceso a la carrera de docente o de investigador, así como a cargos directivos, garantizando estabilidad, promoción, movilidad y retiro, basados en el mérito académico relativo a la oportunidad.
6	Reconoce y promueve itinerarios académicos que reflejan diversidad, diseñando trayectorias multiprofesionales, multidisciplinarias y flexibles en consideración de variables extraacadémicas.
7	Establece políticas y procedimientos que garantizan transparencia, justicia y equidad en el Sistema de Evaluación, con un enfoque plural e incluyente.
8	Integra en sus áreas de investigación y formación, así como en sus contenidos académicos y curriculares, el enfoque de derechos y sus valores, la integración de saberes y contextos diversos para formar profesionales con pluralidad de perspectivas teóricas, epistemológicas y de conocimientos.

9	Adopta metodologías de aprendizaje crítico y creativo en el contexto de la educación superior, que promueven relaciones de igualdad mediante adaptaciones pertinentes a las diversidades.
10	Promueve una cultura de respeto y defensa de los derechos e integridad física, psicológica y sexual de las personas, mediante procesos de sensibilización y capacitación de docentes, personal administrativo, autoridades y estudiantes con enfoque de derechos; así como políticas y programas para la prevención, denuncia y atención emergente a las víctimas de delitos de odio y persecución.
11	Adopta políticas y mecanismos específicos que promueven una participación equitativa de las mujeres, personas con discapacidad y otros grupos históricamente excluidos, en todos los niveles e instancias de gobierno institucional de la educación superior.
12	Favorece el desarrollo holístico de las personas en el marco del respeto a los derechos humanos y ciudadanos.
13	Promueve la sistematización del conocimiento colectivo desde un enfoque plural, incorporando saberes, cosmovisiones y tecnologías de pueblos y nacionalidades, así como el aprendizaje de lenguas ancestrales en el contexto de la educación superior.
14	Diseña y promueve la estrategia general de interaprendizaje mediante el vínculo orgánico educación superior - comunidad, aplicado a la formación e investigación, para compartir oportunidades de aprendizaje experiencial y transformador e investigación participativa sobre la base de vivencias y conocimientos compartidos.
15	Facilita la coordinación interinstitucional para el desarrollo de proyectos académicos interdisciplinarios en vínculo con comunidades diversas, aplicados a los requerimientos de las mismas y en respuesta a sus iniciativas.
16	Articula sus acciones con los niveles de educación inicial, básica, bachillerato y no formal, para promover los enfoques de igualdad en el conjunto del sistema educativo.
17	Reconoce y protege los derechos de la naturaleza, en el marco de una cultura biocéntrica y bioética que promueva el Buen Vivir, así como el derecho de las personas a desenvolverse en un ambiente sano y sostenible en todos los ámbitos

	del quehacer institucional, y la bioseguridad con el fin de evitar riesgos para la salud de las personas, de otros seres vivos y de la naturaleza.
18	Impulsa la participación de las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades para asumir la responsabilidad de la tutela sobre el ambiente y su inclusión en la toma de decisiones para el cumplimiento de los derechos constitucionales de la naturaleza.
19	Establece programas formativos y de investigación sobre temas ambientales, con énfasis en tecnologías alternativas, el uso eficiente de energía, la situación de los ecosistemas, la influencia del cambio climático y el rescate de saberes ancestrales para desarrollar nuevos conocimientos orientados a la construcción de una sociedad biocéntrica.
20	Adopta y promueve el uso de energías limpias y sustancias alternativas, como medida de prevención de la contaminación ambiental, adaptación y mitigación al cambio climático, aplicándolas en sus instituciones para disminuir la huella ecológica”. ²⁵⁶

²⁵⁶ Magdalena Herdoiza-Estévez, *Construyendo Igualdad en la Educación Superior*, 35-8.

Anexo 8: Matriz consolidada: hallazgos carreras de Derecho vigentes al 15 de junio de 2022

Nro.	Denominación	Tipo de Financiamiento	Contenidos Académicos de la carrera "Derecho"			
			Descriptores:			
			Litigio Estructural	Clínica	Derechos Humanos	Derechos de la Naturaleza
			Denominación de la asignatura, curso o equivalente			
1	Universidad de las Américas	Autofinanciada	No	-Clínica Penal" -“Clínica General de Procesos Penales y Masc;”. -“Clínica Constitucional”	-“Derechos Ambientales y de la Naturaleza” -“Derechos Humanos y de la naturaleza” (electiva)	-Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos” (electiva)
2	Universidad Bolivariana del Ecuador	Autofinanciada	No		-“Derecho Ambiental”	
3	Universidad Casa Grande	Autofinanciada	No	“Lab. Clínica Jurídica”	-“Derecho Constitucional y DD.HH”	
4	Universidad de los Hemisferios	Autofinanciada	No		-“Teoría General de los Derechos Humanos”	
5	Universidad del Pacífico Escuela de Negocios	Autofinanciada	No			
6	Universidad del Río	Autofinanciada	No	“Clínica Constitucional”	“Derecho Ambiental”	
7	Universidad Iberoamericana del Ecuador	Autofinanciada	No		-“Derechos Humanos” -“Derecho Ambiental”	
8	Universidad Internacional del Ecuador	Autofinanciada	No		-“Teoría de los Derechos Humanos” -“Derecho Ambiental y Sectores Estratégicos”	
9	Universidad Metropolitana	Autofinanciada	No		“Derecho Ambiental”	
10	Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo	Autofinanciada	No		“Derecho Ambiental”	

11	Universidad Particular Internacional SEK	Autofinanciada	No		-“Derechos Humanos” -“Derecho Ambiental”	
12	Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo	Autofinanciada	No		-“Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario”	
13	Universidad Regional Autónoma de los Andes	Autofinanciada	No	-“Clínica jurídica”	-“Derechos Humanos” -“Derecho Ambiental”	
14	Universidad San Francisco de Quito	Autofinanciada		-“Clínicas Jurídicas 1” -“Clínicas Jurídicas 2”		
15	Universidad Tecnológica ECOTEC	Autofinanciada			“Derecho Ambiental”	
16	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil	Autofinanciada			-“Derechos Humanos” -“Derecho Ambiental”	
17	Universidad Tecnológica Indoamérica	Autofinanciada			-“Derechos Humanos y Movilidad Humana” -“Derecho Ambiental”	
18	Universidad del Azuay	Cofinanciada		-“Clínica de Derecho Público y Constitucional” -“Clínica de Derecho Penal” -“Clínica de Derecho Laboral” -“Clínica de Derecho Privado”.	“Teoría de los Derechos Humanos”	
19	Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil	Cofinanciada			“Derecho Ambiental y de la naturaleza”	
20	Universidad Politécnica Salesiana	Cofinanciada		-“Clínica de Métodos Alternativos de	-“Derecho Ambiental I” -“Derecho Ambiental II”	

				Solución de controversias”. -“Clínica General de Procesos y Gestión”		
21	Universidad Técnica Particular de Loja	Cofinanciada			“Derecho Ambiental y Conflictos Socio Ambientales”	
22	Universidad UTE	Cofinanciada		“Clínica Jurídica”	-“Derechos Humanos” -“Derecho Ambiental”	
23	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Cofinanciada			-“Teoría y Protección de Derechos Humanos” -“Derecho Ambiental”	
24	Universidad Católica de Cuenca	Cofinanciada			-“Teoría Constitucional y Derechos Humanos” -“Ecología y medio ambiente”	
25	Universidad Católica Santiago de Guayaquil	Cofinanciada			-“Derechos Humanos y del Buen Vivir”	-“Derecho Ambiental y de la Naturaleza”
26	Universidad Central del Ecuador	Pública			-“Derechos Humanos”	-“Derecho Ambiental y de la Naturaleza”
27	Universidad de Cuenca	Pública		-“Prácticas Preprofesionales: Clínicas Jurídicas”. -“Prácticas Preprofesionales 2: Clínicas Jurídicas” -“Prácticas Preprofesionales III: Clínicas Jurídicas”.	“Derechos Humanos y Sistema Internacional”	-“Derecho Ambiental y Derechos de la Naturaleza I” -“Derecho Ambiental y Derechos de la Naturaleza I”
28	Universidad de Guayaquil	Pública		-“Clínica Jurídica de Titulación”	-“Derechos Humanos y del Buen Vivir” -Derecho Ambiental y de la Naturaleza”	

29	Universidad Estatal de Bolívar	Pública		-“Clínica Jurídica Penal” -“Clínica Jurídica Constitucional” -“Clínica Jurídica Laboral” -“Clínica Jurídica Civil”		
30	Universidad Estatal de Milagro	Pública			“Derechos Humanos”	-“Derecho Ambiental y de la Naturaleza”
31	Universidad Estatal Península de Santa Elena	Pública			-“Derecho Ambiental” “Interculturalidad, género y derechos humanos”	
32	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi	Pública			“Derechos humanos, derechos colectivos y pluralismo jurídico”	“La naturaleza como sujeto de derechos”
33	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	Pública			“Derecho Medioambiental y Agrario”	
34	Universidad Nacional de Loja	Pública			“Derecho Ambiental”	
35	Universidad Técnica de Ambato	Pública			-“Derecho Internacional Público y Derechos Humanos” -“Derecho Ambiental”	
36	Universidad Técnica de Machala	Pública		-“Clínica Jurídica Civil” -“Clínica Jurídica Penal” -“Clínica Jurídica Constitucional” “Clínica Jurídica Laboral”	“Derechos Humanos” “Derecho Ambiental”	
37		Pública			“Derechos Humanos”	

	Universidad Técnica de Manabí					-“Derecho Ambiental y de la naturaleza”
38	Universidad Técnica del Norte	Pública			“Derechos Humanos”	-“Derecho Ambiental y de la naturaleza”

Elaboración propia con base en la documentación publicada en la Gaceta Oficial del CES

Anexo 9: Lista de universidades que organizan asignaturas en derechos de la naturaleza

Nro.	Denominación	Tipo de Financiamiento	Denominación de la asignatura, curso o equivalente
1	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi	Pública	"La naturaleza como sujeto de derechos"

Anexo 10: Lista de universidades que organizan asignaturas articulando los derechos de la naturaleza con los derechos humanos (enfoque integrador)

Nro.	Denominación	Tipo de Financiamiento	Denominación de la asignatura, curso o equivalente
1	Universidad de las Américas	Autofinanciada	-“Derechos Humanos y de la naturaleza” (electiva)

Anexo 11: Lista de universidades que organizan asignaturas articulando los derechos de la naturaleza con el derecho ambiental (enfoque integrador)

Nro.	Denominación	Tipo de Financiamiento	Denominación de la asignatura, curso o equivalente
1	Universidad de las Américas	Autofinanciada	-“Derechos Ambientales y de la Naturaleza”
2	Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil	Cofinanciada	“Derecho Ambiental y de la naturaleza”
3	Universidad Católica Santiago de Guayaquil	Cofinanciada	-“Derecho Ambiental y de la Naturaleza”
4	Universidad Central del Ecuador	Pública	-“Derecho Ambiental y de la Naturaleza”
5	Universidad de Cuenca	Pública	-“Derecho Ambiental y Derechos de la Naturaleza I” -“Derecho Ambiental y Derechos de la Naturaleza I”
6	Universidad de Guayaquil	Pública	-Derecho Ambiental y de la Naturaleza”
7	Universidad Estatal de Milagro	Pública	-“Derecho Ambiental y de la Naturaleza”
8	Universidad Técnica de Manabí	Pública	-“Derecho Ambiental y de la naturaleza”
9	Universidad Técnica del Norte	Pública	-“Derecho Ambiental y de la naturaleza”

Elaboración propia con base en la documentación publicada en la Gaceta Oficial del CES

Anexo 12: Lista de universidades que organizan asignaturas en derechos humanos de forma autónoma

Nro.	Denominación	Tipo de Financiamiento	Denominación de la asignatura, curso o equivalente
1	Universidad de las Américas	Autofinanciada	-Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos" (electiva)
2	Universidad Casa Grande	Autofinanciada	-“Derecho Constitucional y DD.HH”
3	Universidad de los Hemisferios	Autofinanciada	-“Teoría General de los Derechos Humanos”
4	Universidad Iberoamericana del Ecuador	Autofinanciada	-“Derechos Humanos”
5	Universidad Internacional del Ecuador	Autofinanciada	-“Teoría de los Derechos Humanos”
6	Universidad Particular Internacional SEK	Autofinanciada	-“Derechos Humanos”
7	Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo	Autofinanciada	-“Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario”
8	Universidad Regional Autónoma de los Andes	Autofinanciada	-“Derechos Humanos”
9	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil	Autofinanciada	-“Derechos Humanos”
10	Universidad Tecnológica Indoamérica	Autofinanciada	-“Derechos Humanos y Movilidad Humana”
11	Universidad del Azuay	Cofinanciada	“Teoría de los Derechos Humanos”
12	Universidad UTE	Cofinanciada	-“Derechos Humanos”
13	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Cofinanciada	-“Teoría y Protección de Derechos Humanos”
14	Universidad Católica de Cuenca	Cofinanciada	-“Teoría Constitucional y Derechos Humanos”
15	Universidad Católica Santiago de Guayaquil	Cofinanciada	-“Derechos Humanos y del Buen Vivir”
16	Universidad Central del Ecuador	Pública	-“Derechos Humanos”
17	Universidad de Cuenca	Pública	-“Derechos Humanos y Sistema Internacional”

18	Universidad de Guayaquil	Pública	-“Derechos Humanos y del Buen Vivir”
19	Universidad Estatal de Milagro	Pública	“Derechos Humanos”
20	Universidad Estatal Península de Santa Elena	Pública	.“Interculturalidad, género y derechos humanos”
21	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi	Pública	-“Derechos humanos, derechos colectivos y pluralismo jurídico”
22	Universidad Técnica de Ambato	Pública	-“Derecho Internacional Público y Derechos Humanos”
23	Universidad Técnica de Machala	Pública	-“Derechos Humanos”
24	Universidad Técnica de Manabí	Pública	“Derechos Humanos”
25	Universidad Técnica del Norte	Pública	“Derechos Humanos”

Elaboración propia con base en la documentación publicada en la Gaceta Oficial del CES

Anexo 13: Lista de universidades que organizan asignaturas en derecho ambiental de forma autónoma

Nro.	Denominación	Tipo de Financiamiento	Denominación de la asignatura, curso o equivalente
1	Universidad Bolivariana del Ecuador	Autofinanciada	-“Derecho Ambiental”
2	Universidad del Río	Autofinanciada	“Derecho Ambiental”
3	Universidad Iberoamericana del Ecuador	Autofinanciada	-“Derecho Ambiental”
4	Universidad Internacional del Ecuador	Autofinanciada	-“Derecho Ambiental y Sectores Estratégicos”
5	Universidad Metropolitana	Autofinanciada	“Derecho Ambiental”
6	Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo	Autofinanciada	“Derecho Ambiental”
7	Universidad Particular Internacional SEK	Autofinanciada	-“Derecho Ambiental”
8	Universidad Regional Autónoma de los Andes	Autofinanciada	-“Derecho Ambiental”
9	Universidad Tecnológica ECOTEC	Autofinanciada	“Derecho Ambiental”
10	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil	Autofinanciada	-“Derecho Ambiental”
11	Universidad Tecnológica Indoamérica	Autofinanciada	-“Derecho Ambiental”
12	Universidad Politécnica Salesiana	Cofinanciada	-“Derecho Ambiental I” -“Derecho Ambiental II”
13	Universidad Técnica Particular de Loja	Cofinanciada	-“Derecho Ambiental y Conflictos Socio Ambientales”
14	Universidad UTE	Cofinanciada	-“Derecho Ambiental”
15	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Cofinanciada	-“Derecho Ambiental”
16	Universidad Católica de Cuenca	Cofinanciada	-“Ecología y medio ambiente”
17	Universidad Estatal Península de Santa Elena	Pública	-“Derecho Ambiental”
18	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	Pública	-“Derecho Medioambiental y Agrario”
19	Universidad Nacional de Loja	Pública	-“Derecho Ambiental”
20	Universidad Técnica de Ambato	Pública	-“Derecho Ambiental”

21	Universidad Técnica de Machala	Pública	“Derecho Ambiental”
----	--------------------------------	---------	---------------------

Elaboración propia con base en la documentación publicada en la Gaceta Oficial del CES

Anexo 14: Lista de universidades que organizan la asignatura “Sujeto de Derechos”

Nro.	Denominación	Tipo de Financiamiento	Denominación de la asignatura, curso o equivalente
1	Universidad de las Américas	Autofinanciada	-“Sujetos del Derecho”
2	Universidad de los Hemisferios	Autofinanciada	-“Sujetos del Derecho”
3	Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo	Autofinanciada	-“Sujetos del Derecho”
4	Universidad San Francisco de Quito	Autofinanciada	-“Sujetos del Derecho”
5	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil	Autofinanciada	-“Sujetos del Derecho”
6	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Cofinanciada	-“Sujetos del Derecho”
7	Universidad Central del Ecuador	Pública	-“Sujetos del Derecho”
8	Universidad Estatal de Milagro	Pública	-“Sujetos del Derecho”
9	Universidad Técnica de Manabí	Pública	-“Sujetos del Derecho”
10	Universidad Técnica del Norte	Pública	-“Sujetos del Derecho”

Elaboración propia con base en la información obtenida en el CES.

Anexo 15: Listado de universidades que ofertan programas de Derechos Humanos al 15 de junio de 2022

Nro.	Denominación	Tipo de Financiamiento	Modalidad de estudios	Tipo de programa	Denominación del programa	Denominación de la titulación	Organización de la formación en Litigio estructural en malla
1.	Universidad Andina Simón Bolívar	Pública	Presencial	Especialización	Especialización en Derechos Humanos con Mención en Reparación Integral	Este programa otorga el título de “Especialista en Derechos Humanos con Mención en Reparación Integral”	No
2.	Universidad UTE	Cofinanciada	En línea	Maestría Profesional	Maestría en Derechos Humanos Interculturalidad y Género	Magíster en Derechos Humanos, Interculturalidad y Género.	No
3.	Universidad de Otavalo	Autofinanciada	En línea	Maestría Profesional	Maestría en Derechos Humanos y Sistemas de Protección	Magister en Derechos Humanos y Sistemas de Protección.	No
4.	Universidad de Los Hemisferios	Autofinanciada	Presencial.	Maestría de Investigación	Maestría en Derecho con Mención e Derechos Constitucionales, Humanos y Ambientales.	-Este programa otorga el título de “Magister en Derecho, Mención Derechos Constitucionales, Humanos y Ambientales”	No

Elaboración propia con base en la información proporcionada por el CES

Anexo 16: Listado de universidades que ofertan programas de Derechos de la Naturaleza al 15 de junio de 2022

Nro.	Denominación	Tipo de Financiamiento	Modalidad de estudios	Tipo de programa	Denominación del programa	Denominación de la titulación	Organización de la formación en Litigio estructural en malla
1.	Universidad Andina Simón Bolívar	Pública	Presencial	Maestría Profesional	“Derechos de la Naturaleza y Justicia Integral”	“Magister en Derechos de la Naturaleza y Justicia Intercultural”	Por denominación de las asignaturas cursos, o sus equivalentes, se identifica una asociada al litigio estructural bajo la siguiente denominación: “Movimientos sociales: Estrategias de incidencias y litigio estratégico intercultural”

Elaboración propia con base en la información proporcionada por el CES

Anexo 17: Lista de universidades que organizan asignaturas con la denominación de clínicas dentro de las carreras de Derecho

Nro.	Denominación	Tipo de Financiamiento	Denominación de la asignatura, curso o equivalente
1	Universidad de las Américas	Autofinanciada	-Clínica Penal” -“Clínica General de Procesos No Penales y Masc,”. -“Clínica Constitucional”
2	Universidad Casa Grande	Autofinanciada	“Lab. Clínica Jurídica”
	Universidad del Río	Autofinanciada	“Clínica Constitucional”
3	Universidad Regional Autónoma de los Andes	Autofinanciada	-“Clínica Jurídica”
4	Universidad San Francisco de Quito	Autofinanciada	-“Clínicas Jurídicas 1” -“Clínicas Jurídicas 2”
5	Universidad del Azuay	Cofinanciada	-“Clínica de Derecho Público y Constitucional” -“Clínica de Derecho Penal” -“Clínica de Derecho Laboral” -“Clínica de Derecho Privado”.
6	Universidad Politécnica Salesiana	Cofinanciada	-“Clínica de Métodos Alternativos de Solución de controversias”. -“Clínica General de Procesos y Gestión”
7	Universidad UTE	Cofinanciada	“Clínica Jurídica”
8	Universidad de Cuenca	Pública	-“Prácticas Preprofesionales: Clínicas Jurídicas”. -“Prácticas Preprofesionales 2: Clínicas Jurídicas” -“Prácticas Preprofesionales III: Clínicas Jurídicas”.
9	Universidad de Guayaquil	Pública	-“Clínica Jurídica de Titulación”
10	Universidad Estatal de Bolívar	Pública	-“Clínica Jurídica Penal” -“Clínica Jurídica Constitucional” -“Clínica Jurídica Laboral” -“Clínica Jurídica Civil”
11	Universidad Técnica de Machala	Pública	-“Clínica Jurídica Civil” -“Clínica Jurídica Penal” -“Clínica Jurídica Constitucional” “Clínica Jurídica Laboral”

Elaboración propia con base en la documentación publicada en la Gaceta Oficial electrónica del CES

Anexo 18: Lista de universidades que son parte del Acuerdo por la Educación Superior en y para los derechos de la naturaleza en el Ecuador a diciembre de 2022

No.	Denominación	Tipo de Financiamiento	Región	Observación
1	Universidad Andina Simón Bolívar	Pública	Sierra	Suscriptora
2	Universidad Central del Ecuador	Pública	Sierra	Suscriptora
3	Universidad Nacional de Educación, UNAE	Pública	Sierra	Adhesión
4	Universidad de Otavalo	Autofinanciada	Sierra	Adhesión
5	Universidad Nacional del Loja	Pública	Sierra	Adhesión
6	Universidad Técnica de Ambato	Pública	Sierra	Adhesión
7	Universidad Técnica de Cotopaxi	Pública	Sierra	Adhesión
8	Universidad Técnica del Norte	Pública	Sierra	Adhesión
9	Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay	Pública	Sierra	Adhesión
10	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, UTEG	Autofinanciada	Costa	Adhesión
11	Instituto de Altos Estudios Nacionales, IAEN	Pública	Sierra	Adhesión
12	Universidad Internacional del Ecuador	Autofinanciada	Sierra	Adhesión
13	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Cofinanciada	Sierra	Adhesión
14	Universidad Politécnica Salesiana	Cofinanciada	Sierra	Adhesión
15	Universidad Técnica Particular de Loja	Cofinanciada	Sierra	Adhesión

Elaboración propia con base en la información proporcionada por el PADH-UASB