

Antología Conmemorativa del 25 Aniversario

Descolonizar la Paz

Entramado de Saberes, Resistencias y Posibilidades

Anita Yudkin Suliveres

Anaida Pascual Morán

Editoras



Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
Universidad de Puerto Rico

**DESCOLONIZAR LA PAZ:
ENTRAMADO DE SABERES,
RESISTENCIAS Y POSIBILIDADES**

ANTOLOGÍA CONMEMORATIVA DEL 25 ANIVERSARIO
CÁTEDRA UNESCO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Yudkin Suliveres, Anita & Pascual Morán, Anaida (Eds.). (2020). *Descolonizar la paz: entramado de saberes, resistencias y posibilidades*. Volumen conmemorativo del 25 aniversario. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz / Universidad de Puerto Rico.

ISBN – 978-0-578-23166-2

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Facultad de Educación

8 Ave. Universidad, Suite 801

San Juan, Puerto Rico 00925-2528

1-787-764-0000, ext. 89255, 89218

unesco.paz@upr.edu

<http://unescopaz.uprrp.edu>

Editoras:

Anita Yudkin Suliveres

Anaida Pascual Morán

Equipo Editorial:

Luis Rivera Pagán

José Luis Méndez

Carlos Muñiz Osorio

Laura Vélez Rivera

Steph Guzmán Piñero

Diseño de portada:

Edwin T. Pérez Castro

Diagramación:

Luis Joel Donato Jiménez

Todos los derechos reservados

Se permite la reproducción parcial o total de este texto para fines educativos y académicos, dándole el debido crédito a sus autores y a la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico. No se permite la reproducción parcial o total de este texto por medio de cualquier formato, incluyendo el electrónico, para fines lucrativos.

Los/as autores son responsables de la selección y presentación de los puntos de vista y expresiones que figuran en esta publicación, que no coinciden necesariamente con las de la UNESCO y no comprometen a la organización.

DESCOLONIZAR LA PAZ: ENTRAMADO DE SABERES, RESISTENCIAS Y POSIBILIDADES

Anita Yudkin Suliveres y Anaida Pascual Morán, Editoras

Abraham Magendzo Kolstrein • Alfonso Fernández-Herrería • Alicia Cabezudo • Anaida Pascual Morán • Anita Yudkin Suliveres • Arturo Massol Deyá • Aurinés Torres-Sánchez • Benjamín Torres Gotay • Carlos Gorrín Peralta • Carlos Muñiz Osorio • Carlos Severino Valdés • Carmelo Campos Cruz • Carol Ramos Gerena • Carolina Montes Cortés • Coral Padilla Matos • Dale Snauwaert • Daniel Altschuler Stern • Edna Benítez Laborde • Eduardo Aponte Hernández • Emmanuel Estrada López • Federico Cintrón Moscoso • Francisco Jiménez Bautista • Francisco Martínez-Rodríguez • Freeman Rogers • Fuad Al-Daraweesh • Heriberto Ramírez Ayala • Irma Salazar Mastache • Isamar Abreu Gómez • Isar Godreau • Javier Colón Morera • Jenifer De Jesús Soto • Jessica Gaspar Concepción • Jorge Colón. Jorge Pavez Bravo • José Luis Méndez • Juan Correa Luna • Kristi Rudeluis-Palmer • Kristina Eberbach • Liliana Cotto Morales • Liliana Cruz Rosario • Luis Rivera Pagán • María Vilches Norat • Mariana Hernández González • Marinilda Rivera Díaz • Marisa Franco Steeves • Matías Penhos • Nancy Flowers • Nellie Zambrana Ortiz • Omayra Sosa Pascual • Rafael Aragunde • Ricardo Barbosa de Lima • Rima Brusi • Soledad Arnau Ripollés • Tere Marichal-Lugo • Ulisses Terto Neto • Verónica Gazmey Sánchez • Victoria Kandel • Vilma de Fátima Machado • Viviana Rivera Rondón •



Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Universidad de Puerto Rico

ANTOLOGÍA CONMEMORATIVA DEL 25 ANIVERSARIO CÁTEDRA UNESCO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

DESCOLONIZAR LA PAZ: ENTRAMADO DE SABERES, RESISTENCIAS Y POSIBILIDADES

Educación hacia una paz integral y descolonizadora: Palabras introductorias v
Anaida Pascual Morán y Anita Yudkin Suliveres

25 años de lucha por la paz: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz..... xv
Isamar Abreu Gómez

EDUCAR PARA LA PAZ, LOS DERECHOS HUMANOS Y LA SUSTENTABILIDAD

Educación en y para los derechos humanos y la paz:
Principios emergentes del quehacer de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 1
Anita Yudkin Suliveres

Expanding the scope of a just peace:
Environmental sustainability, justice and the foundations of a pedagogy of peace 17
Dale T. Snauwaert

Reardon revisited: The evolution of a peace and human rights educator 27
Kristina Eberbach, Nancy Flowers, Kristi Rudelius-Palmer

Human dignity: Exploring the concept in Betty Reardon's work..... 37
Fuad Al-Daraweesh

Atender los temas emergentes:
Desafío ineludible y permanente de la educación en derechos humanos..... 43
Abraham Magendzo Kolstrein y Jorge Pavez Bravo

Diversidad cultural e identidades en la ciudad:
Perspectivas desde la pedagogía urbana y la cultura de paz 49
Alicia Cabezudo

Plan de Convivencia Escolar Mexiquense: Origen, alcance y conclusiones preliminares 59
Irma Isabel Salazar Mastache

Dismantling public education in Puerto Rico 71
Rima Brusi e Isar Godreau

La Convención de los Derechos de la Niñez:
Herramientas y posibilidades para la psicología escolar..... 81
Nellie Zambrana Ortiz

Puentes de palabras, cuentos para la paz..... 95
Tere Marichal-Lugo

La ecopedagogía: Referente necesario para el tránsito a la sostenibilidad..... 109
María de los Ángeles Vilches Norat, Alfonso Fernández-Herrería y Francisco Miguel Martínez-Rodríguez

Praxis educativa ecopacifista: Una alternativa en tiempos de cambio climático
e injusticias socio-ambientales en nuestra Ti E R Ra..... 119
Carlos A. Muñoz Osorio

SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE EXPERIENCIAS EMANCIPATORIAS DE PAZ

Conjugar la esperanza ...
Desde la sistematización de saberes en derechos humanos y paz integral 131
Anaida Pascual Morán

Reflexiones para la acción y la transformación desde un proyecto comunitario para (re)vivir nuestra sabiduría indígena	149
<i>Mariana Hernández González</i>	
Repensando la cultura, la educación y el mundo: Cartas pedagógicas y un proyecto soñado de resistencia	163
<i>Coral Padilla Matos</i>	
La Escuela Ciudadana en SER de Puerto Rico: Encuentros, diálogos y reflexiones para su gestión como escenario de paz	175
<i>Verónica Gazmey Sánchez</i>	
Praxis callejera: Memorias y propuestas para co-crear salud digna y liberadora	189
<i>Aurínés Torres Sánchez</i>	
Hacia la construcción de masculinidades contestatarias en Puerto Rico: Autoetnografía reflexiva de una trayectoria emancipatoria.....	205
<i>Heriberto Ramírez Ayala</i>	
Semillas de la agroecología escolar en Puerto Rico	219
<i>Carol E. Ramos Gerena</i>	
Danza Comunitaria para Escenarios de Paz: Las artes escénicas como prácticas pedagógicas alternativas para la construcción de una cultura de paz	233
<i>Viviana Rivera Rondón</i>	
Teatro para Tod@s ... Teatro para Liber(Arte) Proyecto curricular interdisciplinario transformador	249
<i>Liliana Cruz Rosario</i>	
La cultura de paz se construye: Radiografías artísticas, proyecto ecopedagógico de transformación social y sostenibilidad	261
<i>Jessica Aymée Gaspar Concepción, Heriberto Ramírez Ayala y Jenifer De Jesús Soto</i>	
CONSTRUCCIÓN DE PAZ: LUCHAS, RETOS Y CONTROVERSIAS	
Movimientos sociales y movilizaciones: Otra mirada a las crisis	277
<i>Liliana Cotto Morales</i>	
Resistencia pesimista ante las llamadas a convivir pacíficamente.....	287
<i>Rafael Aragunde</i>	
La responsabilidad de los científicos	295
<i>Daniel Altschuler Stern</i>	
Pensar la paz: Lecturas desde Johan Galtung para una paz neutra.....	301
<i>Francisco Jiménez Bautista</i>	
Fundamentalismo religioso y homofobia	309
<i>Luis N. Rivera Pagán</i>	
La pena de muerte en Puerto Rico: Lecciones y retos	319
<i>Carmelo Campos Cruz</i>	
El derecho a la libre determinación del pueblo de Puerto Rico	327
<i>Carlos Iván Gorrín Peralta</i>	
Huracanes exponen décadas de negligencia gubernamental en la preparación para el cambio climático en el Caribe	337
<i>Freeman Rogers, Omayá Sosa Pascual y Emmanuel Estrada López</i>	
Medioambiente y posconflicto en Colombia	351
<i>Carolina Montes Cortés</i>	

El sombrío futuro de la Amazonía	357
<i>Carlos Ernesto Severino Valdés</i>	
Science, colonialism, and the case for environmental justice in Vieques	369
<i>Jorge L. Colón</i>	
Autosuficiencia energética como paso a la descolonización de Puerto Rico.....	379
<i>Arturo Massol Deyá</i>	
UNIVERSIDAD RESPONSABLE: FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN POR LOS DERECHOS HUMANOS Y UNA CULTURA DE PAZ	
La responsabilidad social de las universidades: Una mirada desde Puerto Rico	391
<i>José Luis Méndez</i>	
La autonomía universitaria en riesgo: El avance neoliberal en tiempos de represión en Argentina.....	401
<i>Matías Penhos</i>	
Bolsonaro, militarismo y la amenaza fascista: El papel de defensores de los derechos humanos en la protección de la democracia brasileña desde la educación en derechos humanos	411
<i>Ulisses Terto Neto, Vilma de Fátima Machado y Ricardo Barbosa de Lima</i>	
Violencias en las universidades españolas: Una propuesta de paz, igualdad de géneros y no discriminación	423
<i>Soledad Arnau Ripollés</i>	
Transversalizando la formación en derechos humanos: El caso de la educación superior en Argentina	433
<i>Victoria Kandel</i>	
Los derechos humanos y la educación general: Una propuesta universitaria de transformación social.....	443
<i>Marisa Franco Steeves y Edna Benítez Laborde</i>	
Somos Dign@s y Trayecto Dignidad: Una campaña nacional por los derechos humanos en Puerto Rico.....	451
<i>Marinilda Rivera Díaz y Juan F. Correa Luna</i>	
Universidad responsable, ciudadanía y cultura de paz: Hacia el desarrollo humano sustentable.....	461
<i>Eduardo Aponte Hernández</i>	
VERANO BORICUA 2019: RESISTENCIA Y PROMESA	
El “verano boricua”: Claves preliminares desde la mirada de los derechos humanos	469
<i>Javier Colón Morera</i>	
Sacar del clóset la protesta: Foto ensayo	479
<i>Federico Cintrón Moscoso</i>	
La flecha en el aire: ¿Qué dice y qué augura nuestro Verano 19?.....	507
<i>Benjamín Torres Gotay</i>	
Sobre las autoras y los autores.....	515
Equipo Directivo Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.....	527

Educación hacia una Paz Integral y Descolonizadora: Palabras Introdutorias

Anaida Pascual Morán¹ y Anita Yudkin Suliveres²

*La **paz integral** pugna por abatir y eliminar todas las violencias estructurales, directas, culturales, simbólicas y ambientales que impiden condiciones de vida armónicas a las personas, familias, colectivos y población en general. La **paz integral** no es conformista, ni justifica, ni acepta condiciones que vulneren la libertad, la dignidad y el bien vivir de los seres humanos.* Eduardo Sandoval (2014, p.125)

*La construcción de paz está permeada de **prácticas colonizantes** que niegan la población local y su papel protagónico en la construcción de ‘su’ paz. . . . **Descolonizar la paz** . . . se deriva parcialmente de una descolonización de la mente, del entendimiento cognitivo y emocional donde el individuo no necesariamente necesita expertos externos y sus recursos para dar forma a sus vidas diarias, más aún, traerles la paz.* Victoria Fontan (2013, p.58)

El entramado de saberes, resistencias y posibilidades que permea esta antología conmemorativa del vigésimo quinto aniversario de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, refleja un claro compromiso de educar y accionar para la construcción de la paz “con apellido”. Los conceptos de **paz integral** y **descolonizar la paz**, desarrollados por Eduardo Sandoval Forero (2014) y Victoria Fontan (2013), nos proveen ese calificativo fundamental. Los trabajos que componen esta antología, aportan a edificar una **paz integral**, desde el escenario más amplio de la humanidad. Proveen acercamientos a una cultura inclusiva de paz positiva encaminada a erradicar las manifestaciones de desigualdad, discriminación e injusticia en diversos escenarios, priorizando el aprecio por la diversidad, los derechos humanos y la sustentabilidad. No obstante, estos escritos se contextualizan en las realidades históricas, políticas, socioculturales, ambientales y cotidianas de los diversos países, pueblos y sectores aquí representados. De aquí, que los variados discursos y acciones de paz integral presentes en esta antología, también denotan posibles caminos hacia **descolonizar la paz**. Se dirigen a romper con los modelos de paz hegemónicos y colonizantes hacia otras formas de pensamiento y praxis descolonizadoras de la paz.

Eduardo Sandoval Forero (2014) argumenta que al tomar como punto de partida los contextos históricos y socioculturales de nuestros países y regiones, generamos conceptualizaciones decoloniales que sirven de fundamento para propiciar procesos culturales, sociales y educativos con valores de paz propios. Y que una vez nos apropiemos de estos valores en nuestros sistemas y subsistemas sociales, familiares y educativos, podremos trabajar por una “paz integral, sustentable y duradera”. Particularmente, desde una praxis de cultura de paz capaz de reconocer las diversidades y respetar los derechos humanos de

1 **Anaida Pascual Morán.** Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Miembro Fundador y Primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (1996-1999). anaida.pascual@upr.edu

2 **Anita Yudkin Suliveres.** Catedrática en el Departamento de Fundamentos de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (1999 – 2021). anita.yudkin@upr.edu

las comunidades de aprendizaje. A esos fines, plantea el decolonizar la paz como responsabilidad ineludible en nuestros escenarios académicos y formativos.

En sintonía con Sandoval Forero, los investigadores y educadores por la paz Daniel Cruz y Victoria Fontan (2014), argumentan que el proceso dominante de edificar la paz suele estar atravesado por prácticas colonizantes que niegan el rol protagónico que debe jugar toda nación, población y comunidad en la construcción de “su paz”. Más aún, apuntan que es necesario promover, no la “paz liberal” alienante desde esta violencia epistémica, sino la paz “de abajo hacia arriba”, acorde al perfil diverso de tradiciones, complejidades, potencialidades y retos de cada población y sector. Desde esta “mirada subalterna” de la paz, afirman que es crucial emerja la voz de quienes trazan su propio camino, como protagonistas de su realidad. Así también, afirman su convicción de que es necesario “reinvindicar la paz desde abajo”, ya que su sostenibilidad es contingente a que su edificación se realice desde la vida cotidiana de comunidades, pueblos y naciones.

Entienden además, Daniel Cruz y Victoria Fontan (2014), que la construcción de paz al interior de un país y en sus subsistemas incide significativamente en el “sistema mundo”. De manera que nos convocan a concebir la paz integral a partir del “equilibrio mínimo” que necesitamos en nuestros respectivos entornos. Es decir, a trabajar desde una “paz sistémica” con aquellas condiciones de “situación de paz” que exigen las realidades de nuestras comunidades, pueblos y sociedades. Y a partir de las cuales podemos convivir en ambientes de justicia, libertad, democracia y dignidad, una vez prevalece la ausencia de violencia estructural, cultural, simbólica y ecológica.

Desde el discurso y la acción, a lo largo de nuestra trayectoria de más de dos décadas, en la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico hemos transitado por senderos que precisamente ejemplifican la contextualización e integralidad de la paz. Por lo que al amparo de esta paz integral como estandarte, hemos trabajado desde nuestras realidades históricas, políticas, socioculturales y ambientales por “puertorriqueñizar la paz” y “descolonizarla”. Es decir, hemos asumido la educación como el espacio compartido para pensar y resistir, así como proponer escenarios de construcción de paz.

Se crea la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en noviembre de 1996, a partir de un Convenio de Cooperación entre la Universidad de Puerto Rico y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Esta Cátedra forma parte de la iniciativa UNITWIN de la UNESCO que enlaza mundialmente a sobre 700 instituciones de educación superior, decenas de estas concentradas en la investigación, la educación y la promoción de los derechos humanos, la sustentabilidad y la paz.

Al establecer este convenio, como comunidad universitaria aspiramos a comprender y minimizar las relaciones de violencia, mientras generamos posibilidades reales para la paz. Así también, reafirmamos nuestro compromiso con la educación como elemento de transformación social y de aportación al país desde aquellos valores que orientan una cultura académica y social de paz, justicia, democracia y vida sostenible. Al insertarnos en esta iniciativa, tomamos a su vez un paso importante de internacionalización, posibilitando

el intercambio con académicos y centros de investigación más allá de nuestras fronteras geográficas.

A partir de entonces, desde esta plataforma académica de naturaleza interfacultativa, transdisciplinaria e intergeneracional, hemos forjado alianzas, consensos y posibilidades para edificar una cultura de paz. Nuestro compromiso asume una visión positiva e integral de la paz. Además, desde sus inicios, identificamos la centralidad del contexto histórico y social para darle sentido a esa paz que aspiramos forjar. Cabe destacar, por ejemplo, nuestra Primera Conferencia Magistral en el año 1997 - *A la Universidad desde la Cárcel: Historia de un Atrevimiento*. No por casualidad dedicamos la misma, dictada por el insigne historiador puertorriqueño y sacerdote jesuita Fernando Picó, a su proyecto universitario para jóvenes encarcelados y tuvimos el privilegio de contar con la participación de dos de estos universitarios confinados. Tampoco ha sido fortuito que desde entonces hemos abordado en nuestras iniciativas, actividades y publicaciones una amplia gama de violencias directas y estructurales, tanto en nuestra región latinoamericana y caribeña, como en el ámbito más amplio y ancho de la humanidad.

La antología *Descolonizar la Paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades*, así como el volumen anterior *Educando para la Paz en y desde la Universidad* (Yudkin Suliveres & Pascual Morán, 2008) publicado en conmemoración de nuestro décimo aniversario, dan testimonio de este compromiso y evidencian nuestra trayectoria. Trayectoria de acciones, colaboraciones, aspiraciones y sueños que podemos apreciar con mayor detalle y claridad en la línea del tiempo *25 años de lucha por la paz*, incluida en esta antología, y en el video documental *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz-UPR: Dos Décadas de Historia* (2019) disponible en la plataforma YouTube.

En ocasión del 20 aniversario de nuestro proyecto universitario convocamos a colegas educadores, estudiosos, investigadores y gestores de la paz a compartir sus saberes, hallazgos e iniciativas para un volumen conmemorativo. La respuesta fue generosa en cantidad de aportaciones y estimulante en la calidad y profundidad de las ideas compartidas. Los textos compilados en esta antología recogen la variada riqueza de países, disciplinas, ocupaciones, abordajes y trayectorias que sus autoras y autores representan. Aportan sus saberes académicos y profesionales reconocidos mundialmente, profesores universitarios y educadores, así como estudiantes universitarios de nivel graduado.

Merece mención que los trabajos se recibieron por un período de tiempo prolongado que abarcó desde enero de 2019 hasta marzo de 2020, reflejan así eventos y momentos particulares que ocurrieron con anterioridad y durante ese tiempo. Inclusive algunos abordan temas que emergieron según compilábamos los mismos, como por ejemplo, los eventos del “verano boricua 2019”, autores a quienes invitamos a colaborar a manera de cierre para la antología. Cabe señalar que algunos de los escritos han sido publicados en otras revistas, medios periodísticos y contextos, lo que destaca su valor didáctico e investigativo. Los textos en su mayoría están escritos en español, algunos en inglés, reflejando el idioma que utilizan sus autores o los espacios donde estos fueron publicados anteriormente.

Los escritos elaboran multiplicidad de asuntos y tópicos que reflejan dos tensiones centrales en el quehacer de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en estas décadas. Primero, un continuo esfuerzo de “puertorriqueñizar” la paz, inclusive descolonizarla, al indagar y generar conocimiento contextualmente relevante y de “abajo hacia arriba”. Es decir, fomentar el entendimiento de la paz desde “nuestra paz”, como algo pertinente a los asuntos apremiantes que enfrentamos para una mejor calidad de vida basada en la justicia y los derechos humanos.

A la par, insertar nuestro trabajo en el movimiento mundial amplio orientado a propiciar una cultura de paz, cuyos pilares centrales son los derechos humanos y la sustentabilidad. Los escritos compilados reflejan esa mirada global, aunque algunos centrados en realidades particulares de los diversos países representados, abordan temas y problemáticas mundiales en la edificación de la paz. Coinciden así sus temáticas con las metas de carácter integrado e indivisible que propone la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* establecida por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 y que abarcan las esferas económica, social y ambiental.

Dada la riqueza de tópicos y acercamientos en los textos que componen la antología, estos se organizan alrededor de cinco ejes temáticos que brindan mayor coherencia e integración a su contenido. Los cinco ejes temáticos que articulan la antología son: I. Educar para la Paz, los Derechos Humanos y la Sustentabilidad; II. Sistematización Reflexiva de Experiencias Emancipatorias de Paz; III. Construcción de Paz: Luchas, Retos y Controversias; IV. Universidad Responsable: Formación, Investigación y Acción por los Derechos Humanos y una Cultura de Paz; V. Verano Boricua 2019: Resistencia y Promesa. Encabeza cada sección un escrito desarrollado por académicos colaboradores de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, dando así una mirada desde nuestros saberes a los contenidos elaborados en cada eje temático.

En la sección inicial - **Educar para la Paz, los Derechos Humanos y la Sustentabilidad** - encontramos escritos que abordan principios, conceptos, desafíos y prácticas centrales en el quehacer de educar para la paz en el momento actual. Siendo la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz un proyecto formativo, abrimos la antología con el tema educativo, elemento central de cualquier esfuerzo hacia una cultura de paz. Los trabajos *Educar en y para los derechos humanos y la paz* de Anita Yudkin Suliveres y *Expanding the scope of a just peace* de Dale Snauwaert, nos acercan a repensar los fundamentos y principios centrales de la educación y la pedagogía para la paz ante las problemáticas del presente siglo. En *Reardon revisited*, Kristina Eberbach, Nancy Flowers y Kristi Rudelius-Palmer, junto al escrito de Fuad Al-Daraweesh, *Human dignity*, nos proveen una mirada retrospectiva al pensar sobre la educación para la paz de la educadora estadounidense pionera en este campo Betty Reardon. Abraham Magendzo y Jorge Pavel, en su escrito *Atender los temas emergentes*, a la par con Alicia Cabezudo en *Diversidad cultural e identidades en la ciudad*, nos convocan a atender desafíos ineludibles de la educación para los derechos humanos y la paz. Como por ejemplo, temas controversiales y emergentes como la corrupción, y el reto de asumir la diversidad cultural como eje central del proceso educativo. Por otro

lado, encontramos en esta sección algunos escritos que abordan acercamientos y prácticas educativas particulares, como el *Plan de Convivencia Escolar Mexiquense* documentado por Irma Salazar Mastache, los *Puentes de palabras y cuentos para la paz* hilvanados por Tere Marichal-Lugo, *La Ecopedagogía: Referente necesario para el tránsito a la sostenibilidad*, según desarrollada por María Vilches Norat, Alfonso Fernández-Herrería y Francisco Martínez-Rodríguez, y la *Praxis educativa ecopacifista* ideada por Carlos Muñiz Osorio. Se incluyen además en esta sección, los trabajos de Nellie Zambrana Ortiz, *La Convención de los Derechos de la Niñez* y el de Rima Brusi e Isar Godreau *Dismantling public education in Puerto Rico*. El primero invita a profesionales de la psicología escolar a articular su atención a la niñez desde una perspectiva de derechos humanos. El segundo, provee un cuadro desgarrador del estado de la educación pública en Puerto Rico y sus implicaciones para el acceso y el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en el país.

La segunda sección - **Sistematización Reflexiva de Experiencias Emancipatorias de Paz** - se compone de reflexiones sistematizadoras que atienden la urgencia de documentar y compartir experiencias y saberes construidos. Tratan acerca de proyectos realizados o soñados, cuya finalidad es educar para la paz desde una perspectiva transformadora y descolonizadora. Como marco de referencia, esta sección se inicia con el escrito *Conjugar la esperanza... Desde la sistematización de saberes en derechos humanos y paz integral* de Anaida Pascual Morán, que postula la urgencia de recuperar, sistematizar y compartir saberes y experiencias que inciden en la construcción de culturas de derechos humanos y paz integral. Tres de los trabajos incluidos consisten de propuestas pedagógicas emancipadoras elaboradas por estudiantes graduadas, en el curso *Cultura de paz y educación liberadora: Principios y pedagogías emergentes* (EDUC 6275), en nuestra Facultad de Educación. En *Reflexiones para la acción y la transformación desde un proyecto comunitario para (re) vivir nuestra sabiduría indígena* de Mariana Hernández González y *Repensando la cultura, la educación y el mundo* escrito por Coral Padilla Matos, estas estudiantes articulan su sueño de poner en marcha proyectos de cultura de paz que recuperen la sabiduría de nuestros ancestros. Ambas propuestas ejemplifican además, el valor de la “carta pedagógica” freireana para concebir espacios posibles desde postulados y prácticas afines a la construcción de una cultura de paz. En *La Escuela Ciudadana en SER de Puerto Rico*, Verónica Gazmey Sánchez, comparte el proceso de transformación de su comunidad escolar que atiende estudiantes con diversidad funcional y del aprendizaje, en una “Escuela Ciudadana”. En la sistematización siguiente - *Praxis callejera: De memorias y propuestas para co-crear salud digna y liberadora*, Aurinés Torres Sánchez aborda la autogestión y formación de promotores en salud en comunidades marginadas, destacando a las mujeres de Vieques y Loíza ante las secuelas del huracán María que nos devastó en septiembre del 2017. Además, en esta sección, se sistematizan trayectorias emancipadoras de experiencias que apuestan a cultivar la paz en contextos sumamente diversos. En *Semillas de la agroecología escolar en Puerto Rico*, Carol Ramos Gerena propone la agroecología como herramienta para la solución de los problemas que enfrentan los estudiantes y sus comunidades aledañas. En *Hacia la construcción de masculinidades contestatarias en Puerto Rico*, Heriberto Ramírez Ayala

denuncia las violencias machistas y aboga por iniciativas que promuevan una conciencia de equidad de género y masculinidades alternas, que aporten a cimentar la paz. Finalizan la sección tres trabajos que destacan el sentido y significado de las artes en la construcción de una cultura de paz, justicia social y desarrollo sostenible. En *Danza comunitaria para escenarios de paz*, Viviana Rivera Rondón relata el origen y la puesta en acción de este taller de danza, sus vínculos con las pedagogías liberadoras y sus aportes para edificar la paz en escenarios comunitarios. En *Teatro para Tod@s... Teatro Libre para Liber(Arte)*, Liliana Cruz Rosario nos presenta el boceto de un proyecto curricular interdisciplinario transformador de talleres de teatro que surge desde su práctica cotidiana como profesora de teatro en la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico. Para cerrar, Jessica Gaspar Concepción, Heriberto Ramírez Ayala y Jenifer De Jesús Soto aportan el ensayo *La cultura de paz se construye: Radiografías artísticas, proyecto ecopedagógico de transformación social y sostenibilidad*, donde nos convocan a “descorrer el telón” de esta iniciativa transdisciplinaria teatral dirigida a la juventud, cuya finalidad es atender aspectos socio-ambientales para la prevención de la violencia y la creación de una cultura de paz.

La tercera sección - **Construcción de Paz: Luchas, Retos y Controversias** - interpela a sus lectores a pensar sobre las múltiples luchas que libramos en la edificación de la paz integral, así como la diversidad de retos que enfrentamos para alcanzarla. También expone controversias actuales en torno al papel que nos corresponde como intelectuales y ciudadanos globales en ese proceso de pensar y actuar en la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y la supervivencia planetaria. Inicia esta sección el escrito de Liliana Cotto Morales *Movimientos sociales y movilizaciones*. Su autora retoma las acciones civiles globales y nacionales en su significado ante las múltiples crisis económicas, políticas y sociales que enfrentamos. Los ensayos de Rafael Aragunde *Resistencia pesimista ante las llamadas a convivir pacíficamente* y de Daniel Altschuler *La responsabilidad de los científicos*, nos provocan a considerar interrogantes filosóficas y morales fundamentales y actuar responsablemente acorde a nuestras posturas. En *Pensar la paz*, Francisco Jiménez Bautista aporta el concepto de la paz neutra al campo de estudios de la paz y resolución de conflictos. Los autores Luis N. Rivera Pagán, Carmelo Campos Cruz y Carlos Gorrín Peralta – en sus respectivos escritos *Fundamentalismo religioso y homofobia*, *La pena de muerte en Puerto Rico* y *El derecho a la libre determinación del pueblo de Puerto Rico* – abordan temas centrales a la vigencia de los derechos humanos en el país, desde perspectivas religiosas, legales, históricas y descolonizadoras. Los siguientes escritos – *Huracanes exponen décadas de negligencia gubernamental en la preparación para el cambio climático en el Caribe* de Freeman Rogers, Omayra Sosa Pascual y Emmanuel Estrada López; *Medioambiente y pos conflicto en Colombia* de Carolina Montes Cortés; y *El sombrío futuro de la Amazonía* de Carlos Severino Valdés, ubican al centro del trabajo por la paz los retos ambientales y climáticos que enfrentamos. Señalan además, la inadecuación de las políticas públicas para atenderlos y las consecuencias severas para el futuro de la región caribeña y latinoamericana. Finalmente, los científicos Jorge Colón y Arturo Massol Deyá en sus respectivos artículos *Science, colonialism, and the case for environmental justice in Vieques* y *Autosu-*

ficiencia energética como paso a la descolonización de Puerto Rico, nos regresan a Puerto Rico en dos asuntos vitales para la descolonización, la justicia ambiental como parte de la desmilitarización de la isla de Vieques y la autosuficiencia energética, acompañada de la autogestión comunitaria como camino a seguir.

En la cuarta sección - **Universidad Responsable: Formación, Investigación y Acción por los Derechos Humanos y una Cultura de Paz** - se profundiza acerca del rol de las instituciones de educación superior ante las realidades que amenazan a los derechos humanos y la paz. Además, se exponen iniciativas particulares de educación e investigación para los derechos humanos, la igualdad de géneros y la promoción de cultura de paz. Inician y finalizan la sección, los escritos *La responsabilidad social de las universidades* de José Luis Méndez y *Universidad responsable, ciudadanía y cultura de paz* de Eduardo Aponte Hernández. Ambos autores nos convocan a asumir la responsabilidad social que le corresponde a las universidades en la formación de sus estudiantes y frente a los problemas sociales, ambientales, económicos y políticos. Los trabajos de Matias Penhos *La autonomía universitaria en riesgo* y de Ulisses Terto Neto, Vilma de Fátima Machado y Ricardo Barbosa de Lima *Bolsonaro, militarismo y la amenaza fascista*, documentan el grave ataque a los derechos humanos y las implicaciones de estos retrocesos para las instituciones universitarias durante los gobiernos de corte neoliberal y en extremo conservadores de los presidentes Macri en Argentina y Bolsonaro en Brasil. Los siguientes escritos - *Violencias en las universidades españolas* de Soledad Arnau Ripollés; *Transversalizando la formación en derechos humanos* de Victoria Kandel; *Los derechos humanos y la educación general* de Marisa Franco Steeves y Edna Benítez Laborde; *Somos Dign@S y Trayecto Dignidad* de Marinilda Rivera Díaz y Juan Correa Luna - elaboran iniciativas universitarias dirigidas a la educación formal y comunitaria para la acción por la equidad y los derechos humanos, elementos consustanciales a la cultura de paz.

La quinta sección que cierra la antología - **Verano Boricua 2019: Resistencia y Promesa** - provee para conocer y repensar las lecciones del verano de 2019 en Puerto Rico en clave de derechos humanos y construcción de paz. Los eventos de acción civil que llevaron a la unificación de fuerzas sociales en el país logrando la renuncia del entonces gobernador de Puerto Rico, no son poca cosa, tuvieron importancia histórica en el apoderamiento de la ciudadanía en el reclamo de sus derechos, su dignidad, y las opciones de futuro. Los trabajos incluidos en esta sección - *El "verano boricua"* de Javier Colón Morera, el foto ensayo *Sacar del clóset la protesta* de Federico Cintrón Moscoso y *La flecha en el aire* de Benjamín Torres Gotay - nos acercan a esos eventos con mirada crítica ante las múltiples capas de violencia y colonialidad que los enmarcaron. Así también, nos convocan a celebrar las acciones civiles no violentas realizadas en reclamo por una vida digna hacia la paz integral y descolonizadora en Puerto Rico.

Publicar un volumen como este requiere del esfuerzo concertado de muchas personas a quienes queremos agradecer. Primero a las autoras y los autores que de manera desinteresada generaron los escritos en aras de aportar al trabajo académico que compartimos, el de educar por los derechos humanos, la sustentabilidad y la paz. Gracias por sus

valiosos ensayos y la paciencia de esperar ver completada la antología. Segundo, nuestro agradecimiento a los integrantes de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz cuyos nombres aparecen reconocidos al final de la publicación, en especial a quienes formaron el equipo editorial de la antología: José Luis Méndez, Luis N. Rivera Pagán, Carlos Muñiz Osorio, Laura Vélez Rivera y Steph Guzmán Piñero. También a Isamar Abreu por la labor investigativa y de documentación que se evidencia en la línea del tiempo *25 años de lucha por la paz*. A Edwin T. Pérez, quien como artista gráfico ha acompañado nuestro trabajo durante todos estos años y quien diseñó la portada del volumen. A Luis Joel Donato Jiménez por la diagramación de este texto y la asistencia tecnológica que posibilita la difusión de nuestras actividades. Finalmente, a los decanos, decanas y directores de la Facultad de Educación y del Decanato de Estudios Graduados e Investigación de la Universidad de Puerto Rico, cuyo apoyo posibilita el trabajo que realizamos.

De cara al futuro, celebramos más de dos décadas de transitar por senderos emblemáticos de una paz integral y de tejer sueños posibles para descolonizar la paz y “puertorriqueñizarla” desde nuestras realidades históricas, políticas, económicas, socioculturales y ambientales. Como Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, la conmemoración de nuestro vigésimo quinto aniversario nos exige valorar – desde nuestra trayectoria en el discurso y la acción - el entramado de saberes, resistencias y posibilidades que atraviesa esta antología. Nos requiere además asumir - en la medida que incide en fomentar una cultura de convivencia pacífica - los asuntos apremiantes, eventos inesperados y crisis emergentes que vayamos enfrentando en este camino³. Así también, para avanzar será preciso encaminarnos a contrarrestar toda violencia directa, estructural, cultural, simbólica y ecológica que vulnera la dignidad y los derechos humanos desde formas noveles de pensamiento y praxis descolonizadoras de la paz. Lo que a su vez conlleva, abordar el reto de forjar pedagogías liberadoras y decoloniales más efectivas para deconstruir la paz que históricamente ha estado mediada por modelos de paz hegemónicos y prácticas colonizantes. Solo desde este giro paradigmático y pedagógico, podremos encaminarnos de manera concertada e intencional hacia la construcción de una paz integral, sustentable y verdadera.

Referencias

- Cátedra UNESCO de Educación para la Paz-UPR: *Dos Décadas de Historia* [video documental] (2019). <https://www.youtube.com/watch?v=R01Sxctqr2s>
- Cruz, D. & Fontan, V. (2014, enero-junio). Una mirada subalterna y desde debajo de la cultura de paz. *Ra Ximhai*, 10 (2), 135-152. Universidad Autónoma Indígena de México. http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/RaXimhai_Coedicion_2014.pdf
- Fontan, V. (2013). *Descolonización de la paz*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

³ Al cierre de esta edición, el mundo se ve arropado por dos eventos que es preciso mencionar: la crisis debido a la pandemia del COVID-19 y su impacto en la seguridad humana y sustentabilidad planetaria; y las protestas por el racismo institucionalizado, la desigualdad y el discrimen que se originan en los Estados Unidos y que inciden en la convivencia y en la calidad de vida (y la propia vida) de las poblaciones más vulnerables y excluidas.

Sandoval Forero, E. A. (2014, enero-junio). Educación, paz integral, sustentable y duradera. *Ra Ximhai*, 10, (2), 115-133. Universidad Autónoma Indígena de México. http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/RaXimhai_Coedicion_2014.pdf

Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (Eds.) (2008). *Educando para la Paz en y desde la Universidad: Antología Conmemorativa de una Década* [CD e impreso]. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.html>

1996-1997

OCTUBRE-NOVIEMBRE DE 1996

Se inician los trabajos para la **creación** de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, a instancias del Dr. Federico Mayor Zaragoza, Director General de la UNESCO. El Dr. José Luis Méndez, Decano de Ciencias Sociales, y el Dr. César Cordero, Decano de Asuntos Académicos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, lideran este esfuerzo. Constituyen un comité ad-hoc interfacultativo, coordinado por la Dra. Anaida Pascual Morán, profesora de la Facultad de Educación, para conceptualizar dicha propuesta y además honrar con la distinción académica Primera Lección Magistral Cátedra UNESCO al Dr. Fernando Picó. Esta con el objetivo de disertar sobre su proyecto para confinados universitarios como aportación a una cultura de paz en la sociedad puertorriqueña.

21 DE NOVIEMBRE DE 1996

El Senado Académico, mediante la Certificación 45 del año 1996-97, **acuerda** apoyar la creación de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz con sede en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Así también, en su Certificación 46 del año 1996-97, **aprueba** honrar al Catedrático de Historia de la Facultad de Humanidades Dr. Fernando Picó con la distinción Primera Lección Magistral Cátedra UNESCO.





<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/primera/primind.html>

30 DE NOVIEMBRE DE 1996

Firma del Convenio de Cooperación entre la UNESCO y la Universidad de Puerto Rico para la implantación de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en el Recinto de Río Piedras. Participan el Dr. Federico Mayor Zaragoza, Director General de la UNESCO, el Dr. Norman Maldonado, Presidente de la Universidad de Puerto Rico y el Dr. Efraín González Tejera, Rector del Recinto de Río Piedras.

9 DE ABRIL DE 1997

Las actividades de la Cátedra UNESCO se inauguran con la **Primera Lección Magistral** *A la Universidad desde la Cárcel: Historia de un Atrevimiento*, pronunciada por el Dr. Fernando Picó. Le acompañan los confinados universitarios Fernando Guzmán Santiago, Raúl Hernández Mercado y la periodista Yolanda Vélez Arcelay como moderadora. Las actividades inaugurales incluyen la proyección de la producción audiovisual *Conversando tras las Rejas* de la periodista María Judith Oliveras, entre otras presentaciones artísticas, talleres y mesas informativas.

7 DE MAYO DE 1997

La **mesa redonda** *Paz, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe* reúne al Dr. Francisco Barahona, Rector de la Universidad para la Paz en Costa Rica; al Dr. Jacinto Ordoñez, Profesor Visitante de la Universidad Nacional de Heredia en Costa Rica; y a la Prof. Marcia Rivera, Directora del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y asesora de la UNESCO.

INFORME ANUAL UPR

En el **Informe Anual** 1996-1997 de la Universidad de Puerto Rico, se reconoce el establecimiento de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz como uno de tres logros sobresalientes del Recinto de Río Piedras.

1997-1998

18 DE FEBRERO DE 1998

La Dra. Graciela Chichilnisky, Catedrática UNESCO de Matemáticas y Economía de Columbia University, ofrece la **conferencia** La Valoración Económica del Ambiente. Esta forma parte de varias actividades celebradas en la Universidad de Puerto Rico, organizadas y coauspiciadas por la Cátedra UNESCO y las Facultades de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Administración de Empresas.



12 DE MARZO DE 1998

La **Segunda Lección Magistral** de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz se le confiere al Dr. Antonio Martínez - director del Instituto para Sobrevivientes de Violaciones a los Derechos Humanos y fundador del Centro Marjorie Kovler para Sobrevivientes de la Tortura, ambos con sede en Chicago - quien brinda su ponencia *Hacia una visión sistémica de los derechos humanos y sus implicaciones para la paz: Agenda para Puerto Rico*. Esta actividad y otros seminarios se realizan con el auspicio y la colaboración de las secciones de Puerto Rico y de Estados Unidos de Amnistía Internacional.

Con motivo del 50 aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos se incorpora la iniciativa *Su Firma es Su Voz* de Amnistía Internacional, incluyendo una exposición, recogido de firmas y distribución de materiales.



<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/segunda/segind.html>

13 AL 17 DE ABRIL DE 1998

El Dr. Francisco López Segrera, Consejero Regional de Ciencias Sociales del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) de la UNESCO en Venezuela ofrece las **conferencias: Ética y sociedad internacional y La representación de identidades desplazadas: Cultura y desarrollo en un mundo de transición.** Durante su visita, se lleva a cabo el encuentro con docentes universitarios *La agenda de las ciencias sociales desde las perspectivas de la educación superior en América Latina y el Caribe.*

 Cátedra **UNESCO** de Educación para la Paz
<http://unescopaz.uprrp.edu>

<http://unescopaz.uprrp.edu/>



1998-1999

AGOSTO DE 1998

La Cátedra UNESCO inaugura su **portal electrónico**, desarrollado por el Dr. Luis Joel Donato Director del LABCAD, Biblioteca Lázaro de la Universidad de Puerto Rico.

9 AL 11 DE SEPTIEMBRE DE 1998

El Dr. Francisco Barahona, Rector de la Universidad para la Paz en Costa Rica ofrece la **XI Lección Inaugural** del Bachillerato de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico: *La Educación para la Paz: Un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad.* Su visita culmina en la firma de un convenio de colaboración entre la Uiversidad para la Paz y la Universidad de Puerto Rico.



NOVIEMBRE A DICIEMBRE DE 1998

Los miembros de la Cátedra UNESCO, Dr. José Luis Méndez y Dra. Anaida Pascual Morán, son invitados al comité de honor de **Iberoamérica Pinta**, proyecto de integración cultural iberoamericana organizado por la UNESCO. La sede en Puerto Rico de la exposición es el Museo de las Américas en el Viejo San Juan, donde además se ofrecen variadas actividades y talleres educativo-culturales con el auspicio de la Fundación Puertorriqueña de las Humanidades y el National Endowment for the Humanities.

24 DE FEBRERO DE 1999

El **panel** *Conflictos, consensos y reconciliación nacional: perspectivas y posibilidades* reúne a - Dr. Juan R. Fernández, exrector de la UPR y portavoz del Proyecto Social Mayor; Rvdo. Moisés Rosa Ramos, Director del Concilio Evangélico de Puerto Rico y líder del Diálogo de Reconciliación Nacional; Dr. José Luis Méndez, Profesor universitario y miembro Cátedra UNESCO; y a Joaquín Serrano, representante del Consejo General de Estudiantes - para compartir perspectivas sociales, educativas, religiosas, políticas, y estudiantiles.



30 DE ABRIL DE 1999

El **panel-diálogo** *Violencia, paz y conflicto en las prácticas educativas*, dirigido a la comunidad docente del Recinto de Río Piedras, reúne a los siguientes profesores de la Cátedra UNESCO como panelistas: Dr. José Luis Méndez, Dra. Anaida Pascual Morán y Prof. Nilsa Medina Piña.



17 DE ABRIL AL 1 DE MAYO DE 1999

Apoyo y coauspicio al proyecto investigativo/creativo de maestría EcoPaz del estudiante graduado Carlos A. Muñiz Osorio. El mismo incluye el diseño de varios **talleres** para maestras y maestros, además de boletines educativos y una guía curricular.

2 AL 8 DE JUNIO DE 1999

Visita de la profesora Nélide Céspedes Rossel, especialista en educación en derechos humanos y diseño de materiales y programas educativos en el Perú, en co-auspicio con el Proyecto Educando para la Libertad de la Sección de Puerto Rico de Amnistía Internacional. Ofrece los siguientes **conversatorios-talleres**: *Educación en derechos humanos en la comunidad y en la escuela*; *Taller para la elaboración de materiales para la educación en derechos humanos*, y *Educación en derechos humanos y los retos para la Universidad*.



1999-2000

AGOSTO DE 1999

Se realiza transición entre la Coordinadora de la Cátedra para los años 1996-1999, la Dra. Anaida Pascual Morán y la **nueva Coordinadora**, la Dra. Anita Yudkin Suliveres.



14 DE OCTUBRE DE 1999

El **foro** *La experiencia de la Comisión Especial de Vieques: un ejemplo para la historia* congrega en la Universidad de Puerto Rico a los integrantes de la Comisión Especial de Vieques nombrada por el Gobernador de Puerto Rico para estudiar la situación existente en la isla con relación a las actividades de la Marina de los Estados Unidos.



2000

Año Internacional de la Cultura de Paz

proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas. La UNESCO asume el papel clave en su implementación por medio de la educación, incluyendo la educación superior. Las actividades de la Cátedra UNESCO se insertan en esta iniciativa.

23 DE FEBRERO DE 2000

La **Tercera Lección Magistral** Cátedra UNESCO de Educación para la Paz *De Vieques a la universidad: Lecciones y necesidades del pueblo de Vieques en la lucha por la paz y el desarrollo*, contó con tres reconocidos líderes comunitarios viequeses como oradores invitados: Robert Rabin, Comité pro Rescate y Desarrollo de Vieques; Miriam Sobá, Alianza de Mujeres Viequeses, y Carlos Zenón, Asociación de Pescadores de Vieques.

Manifiesto
2000



<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/tercera/tercind.html>

2000-2001

2000 - 2010

La Cátedra UNESCO asume los objetivos y programa de acción del **Decenio Internacional de una Cultura de Paz** proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Este provee para la educación, investigación, difusión y acción en favor de la paz desde todas las esferas, incluyendo la educación formal. Persigue fomentar el conocimiento, valores, actitudes y comportamientos para una cultura de paz basada en la no violencia, los derechos humanos y la sustentabilidad.

PEACE IS IN OUR HANDS
CULTIVONS LA PAIX
CULTIVEMOS LA PAZ
السلام بين أيدينا
Мир в наших руках
让我们播种 和平





AGOSTO DE 2000

Se formaliza la gestión de **colaboración** entre la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz y la nueva Cátedra UNESCO de Educación Superior de la Facultad de Educación en la Universidad de Puerto Rico. La Dra. Anaida Pascual Morán participa como enlace entre ambas Cátedras.

30 DE AGOSTO DE 2000

Como parte de las actividades de inicio del curso académico para los estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Estudios Generales, se recogen firmas en compromiso con el **Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y Noviolencia** y el Año Internacional de la Cultura de Paz.

OCTUBRE A DICIEMBRE DE 2000

Como parte de las actividades del Año Internacional de la Cultura de Paz, se elabora, publica y divulga la **Agenda puertorriqueña para una Cultura de Paz**, basada en el Manifiesto 2000.

19 DE OCTUBRE DE 2000

En el **foro** *Hacia una agenda puertorriqueña para el Año Internacional de la Cultura de Paz* se exponen aspectos de esta agenda en diversas áreas de trabajo: Dra. Anaida Pascual Morán - Educación; Dr. Angel Israel Rivera - Discurso Político; y Dr. Manuel Torres Márquez - Calidad de vida en la ciudad.

ABRIL DE 2001

Al reanudarse las prácticas militares en Vieques y ser encarcelados desobedientes civiles, la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz elabora un **pronunciamiento** para la difusión pública a favor de la paz para Vieques. Los esfuerzos de la Cátedra por aportar, desde la Universidad de Puerto Rico, a la **lucha pacífica por los derechos humanos de los viequeses**, son integrados por el Rector y el Decano de Asuntos Académicos del Recinto de Río Piedras en sus mensajes a la comunidad universitaria y puertorriqueña.

ABRIL A MAYO DE 2001

Se crea la **distinción académica** *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz* para investigación y creación de estudiantes. La distinción se otorga al o la estudiante, de nivel graduado o subgraduado, que al término de sus estudios haya presentado una disertación, tesis, proyecto o tesina que constituya una aportación de mérito excepcional para la construcción de una cultura de paz. La primera distinción se le otorga a Carlos Muñiz Osorio por su proyecto de maestría ECOPAZ.

2001-2002

28 DE AGOSTO DE 2001

La **Cuarta Lección Magistral** *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz* *Solidaridad y paz: Compromiso de los congresistas puertorriqueños*, tiene como orador al Congresista Luis Gutiérrez. La distinción se otorga a los tres congresistas puertorriqueños en los Estados Unidos: Luis Gutiérrez, José Serrano y Nydia Velázquez; en reconocimiento al trabajo arduo a favor de los derechos de los puertorriqueños en las comunidades que representan en los Estados Unidos y en Puerto Rico. Se reconoce especialmente la solidaridad de los Congresistas con la lucha por la paz en Vieques.

31 DE ENERO DE 2002

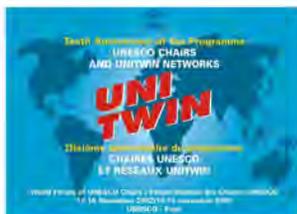
El **conversatorio** *Ante la nueva guerra, ¿puedo objetar?* reúne al Dr. Jorge Rodríguez Beruff, Profesor, Facultad de Estudios Generales; Lic. Bennazar Zequeira, Presidente, Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico; Dr. José Paraltici, Profesor American University; Rev. Ángel Luis Gutiérrez, Pastor Iglesia Bautista de Puerto Rico; y Wanda Colón Cortés, Coordinadora Proyecto Caribeño de Justicia y Paz.



<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/cuarta/cuartaind.html>

26 DE FEBRERO DE 2002

El **foro** *La lucha por la paz en la nueva coyuntura internacional* celebrado en la Facultad de Educación analiza el impacto de los eventos post 11 de septiembre en la lucha por la paz, los derechos humanos y civiles en Puerto Rico y en Vieques. Los panelistas invitados son: Dr. Luis Rivera Pagán, Profesor distinguido Princeton Theological Seminary; Dr. José Paralicci, Portavoz Todo Puerto Rico con Vieques; y Lic. Bennazar Zequeira, Presidente Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico.



2002-2003

9 DE OCTUBRE DE 2002

El **panel** *Ante la violencia de cada día, alternativas para la paz* provee a los universitarios herramientas para entender y trabajar la problemática de la violencia en sus diferentes contextos. Participan: Padre Pedro Ortiz; Mercedes Rodríguez, Psicóloga Social; Dr. José Luis Méndez, Facultad de Ciencias Sociales y Cátedra UNESCO; y Dra. Liliana Cotto, Facultad de Estudios Generales y Cátedra UNESCO.

13 AL 15 DE NOVIEMBRE DE 2002

Participación de la Coordinadora de la Cátedra UNESCO, Dra. Anita Yudkin Suliveres, en el UNESCO Chairs World Forum. Este unió a representantes de quinientas Cátedras y redes del programa UNITWIN en la sede principal de la UNESCO en París, Francia.

OCTUBRE DE 2002 A MAYO DE 2003

Colaboración de la Cátedra UNESCO con la Rectora, Gladys Escalona Motta, y el Senado Académico del Recinto de Río Piedras en apoyo a la Política de No Confrontación.



6 DE FEBRERO DE 2003

Presentación del libro *Acción civil no violenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz* de la autoría de la Dra. Anaida Pascual Morán, Miembro de la Cátedra UNESCO, en la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.



<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Conferencias/Magendzo/magendzoind.html>

13 DE FEBRERO DE 2003

La **Conferencia Magistral** Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2002-2003 *Conversaciones y tensiones en torno a la educación en derechos humanos* la ofrece el Dr. Abraham Magendzo, conferenciante visitante de la Universidad de la Academia de Chile. Comentan la conferencia: Prof. José Raúl Cepeda, Universidad Interamericana de Ponce; Dra. Nellie Zambrana, Universidad de Puerto Rico; y Lic. Hiram Lozada, Colegio de Abogados de Puerto Rico.

2003-2004

4 DE SEPTIEMBRE DE 2003

Presentación del **libro** *El país que se autoderrota: de la liga de patriotas al consenso sobre Vieques* del Dr. José Luis Méndez, Miembro de la Cátedra UNESCO, en la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.



24 DE ENERO DE 2004

La Dra. Liliana Cotto Morales presenta el **libro** *Guías para el Desarrollo Sustentable en Vieques* en el Primer Congreso sobre Universidad-Comunidades de Puerto Rico y el Caribe en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Humacao. El Grupo de Apoyo Técnico y Profesional de Vieques incluye entre otros, a la Dra. Liliana Cotto y al Dr. Jorge Colón, miembros de la Cátedra UNESCO.



10 DE MARZO DE 2004

La **Conferencia Magistral** 2003-2004 es dictada por el Dr. Luis Rivera Pagán, Profesor Distinguido del Princeton Theological Seminary. *Entre el terror y la esperanza: Apuntes sobre la religión, la guerra y la paz*, tuvo como reactivos a: Dr. Juan Bek, Seminario Evangélico de Puerto Rico; Dra. Nina Torres, Universidad del Sagrado Corazón; y Dr. José L. Méndez, Universidad de Puerto Rico.



<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2004/2004LRPindex.html>

15 DE ABRIL DE 2004

El Dr. Ignacio Ramonet, director del periódico *Le Monde Diplomatique*, profesor en la Universidad Denis Diderot de París y conferenciante visitante en la Universidad de Puerto Rico brinda dos **conferencias** en el Recinto de Río Piedras: *El nuevo orden mundial y Globalización, medios de comunicación y democracia*.

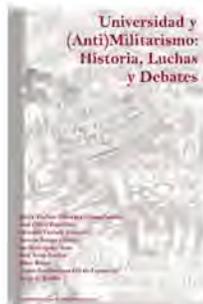


2004-2005

14 DE OCTUBRE DE 2004

Se difunde la **carta abierta** *Violencia en las escuelas: Un llamado a la reflexión y a la acción* para trabajar con el tema apremiante de la violencia en las escuelas del país. Se envía a asociaciones profesionales de la educación en Puerto Rico y a agencias gubernamentales. Es acogida para su publicación por la Asociación de Maestros de Puerto Rico y como recomendación por el *Comité Todos y Todas contra la Violencia* nombrado por la Gobernadora de Puerto Rico, Sila María Calderón.





<http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/universidadyantimilit.pdf>

2005-2006

14 DE OCTUBRE DE 2005

La **actividad** *Construyendo la paz en comunidad: Mujeres puertorriqueñas nominadas al Premio Nobel de la Paz 2005* honra a las mujeres puertorriqueñas nominadas como parte de la iniciativa *Mil Mujeres y un Premio Nobel de la Paz*: María Reinat Pumarejo, Colectivo Ilé; Judith Conde, Alianza de Mujeres Viequenses; y, Nilda Medina, Comité Pro Rescate y Desarrollo de Vieques.



1 DE FEBRERO DE 2006

Presentación del **libro** *La guerra contra el terrorismo y el terrorismo de la guerra* del Dr. José L. Méndez, miembro de la Cátedra UNESCO, en la Facultad de Ciencias Sociales del Recinto de Río Piedras.



26 Y 27 DE ENERO DE 2005

El **congreso** *Universidad y (anti)militarismo: Historia, luchas y debates* se celebra en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez. En el mismo participan los profesores de la Cátedra UNESCO Anita Yudkin Suliveres y Jorge Colón con las ponencias: *De una cultura de guerra hacia una cultura de paz*, *Implicaciones presupuestarias de la Enmienda Solomón en el Sistema UPR*.

3 DE MARZO DE 2005

Como parte de las actividades del 8vo Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras se presenta el **libro** *Universidad y (anti)militarismo: Historia, luchas y debates* con ensayos por los autores: Anita Yudkin Suliveres, José Paralitici, Orlando Portela, Anayra Santory, Isa Rodríguez, José Solís, Rima Brusi, Andre Sanfiorenzo y Jorge Colón.

1 DE MARZO DE 2006

La **Conferencia Magistral** 2005-2006 *Educación para la paz en la ciudad*, la imparte la Dra. Alicia Cabezudo, conferenciante visitante de la Universidad del Rosario y consultora en la Cátedra de Cultura de Paz y Derechos Humanos, Universidad Nacional de Buenos Aires. Tiene como reactivos: Dr. Juan Giusti, Centro de Acción Urbana, Comunitaria y Empresarial de Río Piedras (CAUCE), UPR; Dra. Mareia Quintero, Alternativa Ciudadana; y Dra. Anita Yudkin, Cátedra UNESCO.



<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/Cabezudo/Cabezudoindex.html>

2 DE MARZO DE 2006

La conferenciante invitada de la Cátedra UNESCO, Alicia Cabezudo ofrece la **conferencia inaugural** *La ciudad: espacio de vivencia, espacio de educación*, como parte del Segundo Simposio sobre la Ciudad de Río Piedras, organizado por CAUCE y la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Puerto Rico.



30 DE JULIO AL 6 DE AGOSTO DE 2006

Participación en el International Institute on Peace Education (IIPE) en la Universidad para la Paz en Costa Rica de las profesoras Anita Yudkin y María Edith Díaz de la Cátedra UNESCO.



2006-2007

8 DE SEPTIEMBRE DE 2006

Los miembros de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz son facilitadores del **encuentro educativo** *Transformando nuestra escuela hacia una cultura de paz: diálogo inicial*. Este reúne a educadores de tres escuelas intermedias participantes de iniciativas de la Fundación Comunitaria de Puerto Rico: Escuela Las Américas, Escuela Amalia Marín y Escuela Antonio Rivera. La conferencia inicial *Cultura de paz y convivencia escolar* está a cargo de la Dra. Anaida Pascual y la Dra. Anita Yudkin.





9 DE MARZO DE 2007

Como parte de las actividades del 9no **Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación**, la Cátedra UNESCO organiza los siguientes paneles con presentaciones de estudiantes subgraduados y graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico: *Reflexión, Acción y transformación en la educación para la paz: la experiencia de un curso y, Proyectos y otras modalidades alternas a nivel graduado: ¿Opciones idóneas para propiciar una cultura de paz?*

30 DE ABRIL AL 5 DE MAYO DE 2007

En el contexto de la Semana Educativa, inician las actividades conmemorativas del décimo aniversario de la Cátedra UNESCO con la **exposición Educando para la paz en y desde la Universidad: tríptico conmemorativo de una década** en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.

30 DE ABRIL DE 2007

Se celebra el **panel Modelos para una cultura de paz en nuestras escuelas** con la participación de: Lic. Rafael Juarbe Pagán, Director del Programa de Mediación de Conflictos del Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores; Marieli Rivera y Migna Rivera, Programa de Manejo Creativo de Conflictos – Fundación Goldstein Levis; Dra. Ana Helvia Quintero, Dr. Rafael Irizarry, Prof. Ramón Cuadra, Prof. Justo Méndez y estudiantes de Nuestra Escuela.



2007-2008 ¡10mo aniversario!

18 DE SEPTIEMBRE DE 2007

Como parte de las actividades del *Precongreso Ciudades Amigas de la Niñez: Una estrategia para Puerto Rico y el Caribe* celebrado en el Municipio de Caguas, las doctoras Anaida Pascual Morán, Anita Yudkin y Nellie Zambrana presentan el **panel** *Educación en derechos humanos y para la paz: Construyendo cultura de paz desde los derechos de la niñez y la juventud*. La Dra. Margarita Moscoso ofrece la ponencia *La violencia contra los niños, las niñas y los adolescentes en Puerto Rico*.



9 DE NOVIEMBRE DE 2007

La actividad conmemorativa del Décimo Aniversario de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, *Educando para la Paz desde las Ciencias Sociales* reúne un **panel** compuesto por profesores de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico: Dr. José Luis Méndez, Departamento de Sociología y Antropología; Dra. Esterla Barreto, Escuela Graduada de Trabajo Social; Dr. Ángel Israel Rivera, Departamento de Ciencia Política; y, Dr. Rubén Estremera, Escuela Graduada de Trabajo Social.



18 DE NOVIEMBRE DE 2007

La Dra. Anaida Pascual Morán, miembro de la Cátedra UNESCO, presenta la **ponencia** *Liberar talentos, optimizar inteligencias, sobredotar potencialidades: ¿paradigma vital para diferenciar la educación y propiciar la paz?* en el Tercer Congreso Mundial sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia celebrado en Barcelona. Asisten también al Congreso las doctoras Anita Yudkin y Margarita Moscoso.



3 DE ABRIL DE 2008

La **Conferencia Magistral** 2008-2009 la brinda el Dr. Daniel Altschuler, del Departamento de Física, de la Facultad de Ciencias Naturales, Universidad de Puerto Rico. Su ponencia *Ciencia, tecnología, guerra y paz* también forma parte de las actividades de la 7ma Conferencia Ciencia, Ambiente y Sociedad: La Ciencia al Servicio de la Paz y los Derechos Humanos, auspiciada por la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico.



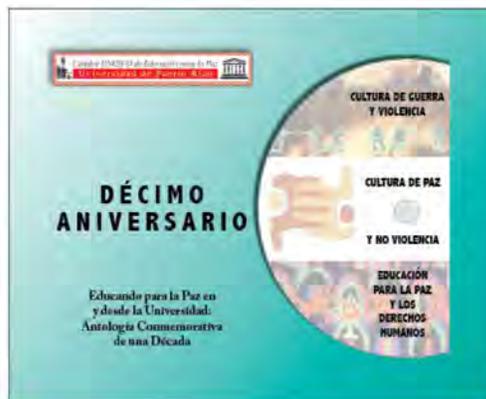
<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/Altschuler/Altschulerindex.html>

2008-2009

14 DE OCTUBRE DE 2008

Se publica en formato impreso y digital el **volumen** *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década*, editado por las doctoras Anita Yudkin Suliveres y Anaida Pascual Morán. Compila trabajos de profesores y estudiantes universitarios así como activistas por la paz que se organizan en tres ejes temáticos: cultura de guerra y violencia, cultura de paz y no violencia, y educar para la paz y los derechos humanos.

Su presentación tiene como conferenciantes invitados: Dr. Luis F. Coss, Escuela de Comunicaciones, UPR; Lic. Osvaldo Burgos, Colegio de Abogados de Puerto Rico; y, Dra. Ángeles Molina Iturrondo, Decana, Facultad de Educación, UPR. Además se realiza una breve presentación teatral por los estudiantes del Teatro Rodante de la Universidad de Puerto Rico, dirigido por la Prof. Rosa Luisa Márquez.



<http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.html>



27 DE OCTUBRE DE 2008

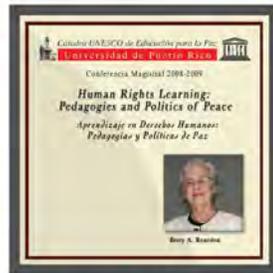
En celebración del Día Internacional de la Paz se lleva a cabo la **instalación performática** *Que la guerra no me sea indiferente*. Cuenta con participaciones artísticas de: Prof. Eric Landrón, poeta, UPR; los estudiantes de la Escuela Secundaria de la UPR Eric Cruz y David Abislaímán; y sus profesores Liliana Cruz y Néstor Hernández.



13 DE MARZO DE 2009

Durante el X Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación, Universidad de Puerto Rico se presenta el **panel** *Educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Iberoamérica: Ideas fuerza en Puerto Rico y República Dominicana* con las ponentes invitadas: Prof. Cheila Valera, Centro de Estudios Puertorriqueños, New York; Dra. Anita Yudkin Suliveres; y, Dra. Anaida Pascual Morán, miembros de la Cátedra UNESCO.

15 DE ABRIL DE 2009



La **Conferencia Magistral** 2008-2009 a cargo de la Dra. Betty Reardon, Profesora Emérita de Teachers College en Columbia University, se titula *Human Rights Learning: A Pedagogy and a Politics for Peace*. Tiene como reactivos: Dra. Palmira Ríos, Escuela Graduada de Administración Pública; Prof. Irma Lugo, Amnistía Internacional, Puerto Rico; y, Dra. Anaida Pascual, Facultad de Educación y Cátedra UNESCO, UPR.

<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2009reardon/reardonindex.html>

16 DE ABRIL DE 2009

La Dra. Betty Reardon ofrece en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico el **conversatorio** *Teaching Towards a Culture of Peace* dirigido a maestros y representantes de entidades educativas

2009-2010

26 DE JULIO AL 2 DE AGOSTO DE 2009

Las doctoras Anaida Pascual y Anita Yudkin participan, junto a 60 educadores, del **International Institute on Peace Education 2009** celebrado en Budapest, Hungría. Durante el encuentro las educadoras ofrecieron talleres y dirigieron dinámicas de reflexión grupal.



4 DE NOVIEMBRE DE 2009

La Cátedra UNESCO de Educación para la Paz co-auspicia la **conferencia magistral** *Compassion, knowledge, and action* ofrecida por la primatóloga, Dra. Jane Goodall de la Fundación Roots and Shoots en el Teatro de la Universidad de Puerto Rico. La visita y conferencia de la Dra. Goodall es organizada por la Oficina de la Rectora y la Facultad de Ciencias Sociales de la UPR.



2010

Participación de la Cátedra UNESCO en el Informe Mundial de Cultura de Paz de la sociedad civil, al cierre del Decenio para una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo (2001-2010).



2010-2011

11 AL 17 DE JULIO DE 2010

Las profesoras Anaida Pascual, Anita Yudkin, María Edith Díaz y Liliana Cruz asisten al **International Institute on Peace Education 2010**, celebrado en Cartagena Colombia. Junto a 60 educadores por la paz de diversos países participan de presentaciones, talleres y dinámicas de reflexión grupal.





<http://unescopaz.uprrp.edu/acl/Lecciones/2010murillo/murillo/index.html>



http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideas_fuerza.pdf

10 DE NOVIEMBRE DE 2010

La **Conferencia Magistral** 2010-2011 *Los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes: Reflexiones sobre su garantía ante escenarios de violencia*, es ofrecida por la Prof. Virginia Murillo, Directora Ejecutiva de Defensa de la Niñez Internacional, Costa Rica, y experta independiente sobre derechos humanos de las Naciones Unidas. La actividad cuenta con comentaristas invitados: Anthony Meléndez Torres y Sofía A. Marín, Estudiantes Escuela Superior UPR; Prof. Joan Figueroa, Escuela Laboratorio Universidad Interamericana; Liz S. Meléndez Pérez, maestra y estudiante graduada, Facultad de Educación.

12 DE NOVIEMBRE DE 2010

La Prof. Virginia Murillo ofrece el **seminario** *La violencia hacia los niños, niñas y adolescentes: El rol de los diferentes actores*, en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico. El seminario se inserta en las actividades del IV Congreso Mundial de los Derechos de los Niños y Jóvenes celebrado en San Juan, Puerto Rico del 15 al 18 de noviembre de 2010.

2 DE DICIEMBRE DE 2010

El Dr. Abraham Magendzo, Coordinador de la Cátedra UNESCO de Educación y Derechos Humanos de Chile, presenta de manera virtual el **libro** *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* del cual es editor. Las doctoras Anaida Pascual y Anita Yudkin contribuyen el capítulo *Pensando el quehacer de la educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico*. La presentación cuenta además con la intervención del Lic. Osvaldo Burgos del Colegio de Abogados de Puerto Rico. Se celebra en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.



10 AL 13 DE DICIEMBRE DE 2010

Participación de miembros de la Cátedra UNESCO en el Foro Mundial de Educación, Investigación y Cultura de Paz en Santiago de Compostela, España. Acuden y presentan varias ponencias los profesores José L. Méndez, Anaida Pacual Morán, Liliana Cotto y Anita Yudkin. Los miembros de la Cátedra UNESCO generan un **pronunciamiento** repudiando el estado de sitio y ocupación policial de la Universidad de Puerto Rico, que es firmado por 116 de los participantes. Además, se incluye en el llamamiento final del Foro la condena enérgica a dicha ocupación policial.

2011-2012

¡15mo aniversario!

10 Y 11 DE DICIEMBRE DE 2011

El **Encuentro** inicial de mujeres de Vieques y Okinawa se lleva a cabo para concertar el intercambio y la planificación de acciones de mujeres de ambas islas, por la desmilitarización, la descontaminación y la devolución de las tierras impactadas por las bases militares estadounidenses. El encuentro se gesta por la Dra. Betty Reardon en colaboración con Judith Conde de la Alianza de Mujeres Viequesenses y la Cátedra UNESCO.



21 DE FEBRERO DE 2012

Integrantes de la Red Internacional de Mujeres en Contra del Militarismo comparten sus saberes en el **panel** *Forjando redes hacia la desmilitarización y seguridad genuina* celebrado en la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, con el coauspicio de la Cátedra UNESCO.



29 DE FEBRERO DE 2012

La **Conferencia Magistral** 2011-2012 la imparte el Dr. José Luis Méndez, Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales, UPR, y miembro fundador de la Cátedra UNESCO. Su ponencia *Puerto Rico y la lucha por la paz* es seguida de la intervención del panel de periodistas: Luis Rivera Sanieel, Radio Isla; Omayra Sosa Pascual, Noticel y Centro de Periodismo Investigativo; y, Benjamín Torres Gotay, El Nuevo Día. Esta conferencia magistral es conmemorativa del 15 aniversario de la Cátedra UNESCO.



<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2012Mendez/Mendez2012index.html>

27 DE MARZO DE 2012

El **conversatorio** *Construir paz y democracia desde los derechos humanos* reúne a la Dra. Alicia Cabezudo de la Universidad de Rosario, Argentina y Universidad de Barcelona junto a la Prof. Mónica Fernández de la Universidad de Quilmes, Argentina. El diálogo es dirigido por Lourdes Torres Santos, estudiante graduada y miembro de la Cátedra UNESCO.



17 DE ABRIL DE 2012

El **foro** *Ciencia, derechos y seguridad humana provee dos actividades vinculadas. El panel Ciencia, comunidad y acción ciudadana* reúne al Dr. Arturo Massol Deyá, Casa Pueblo; Ana Elisa Pérez Quintero, GAIA y Coalición Pro Corredor Ecológico del Noreste; y, al Dr. José Vargas Vidot, Iniciativa Comunitaria. La Dra. Úrsula Oswald Spring, conferenciante visitante del Centro de Recursos e Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM-Cuernavaca dicta la ponencia *Seguridad humana en el antropoceno*. Las actividades fueron moderadas por el Dr. Daniel Altschuler de la Facultad de Ciencias Naturales y se realizan gracias a un donativo otorgado al profesor por la American Institute of Physics.



2012-2013

11 AL 19 DE AGOSTO DE 2012

La Dra. Anita Yudkin y la estudiante graduada Lourdes Torres Santos - junto a 65 educadores internacionales - participan del **encuentro** anual del International Institute on Peace Education celebrado en Tokyo, Japón. Durante el mismo, las educadoras ofrecen diversas presentaciones y talleres. Reciben la encomienda de celebrar el próximo IPE en la Universidad de Puerto Rico.



14 DE NOVIEMBRE DE 2012

La Cátedra se une a la campaña *19 Días de Activismo para la Prevención del Abuso y la Violencia Contra los Niños y Jóvenes* de Women's World Summit Foundation, organizando un **video-foro** sobre la prevención de la violencia y el abuso contra la niñez y la juventud. La actividad tuvo la participación especial de estudiantes de tercer y sexto grado de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico, quienes acompañados por sus maestras, crearon una caja de herramientas de prevención contra la violencia infantil y juvenil.



18 DE MARZO DE 2013

El profesor invitado, Dr. Rubén Gaztambide del Ontario Institute of Studies in Education de Canadá ofrece el **conversatorio** *Pedagogía de la solidaridad*, organizado por el Departamento de Estudios Graduados, en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.





<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2013Cassen/Cassen2013index.html>



10 DE ABRIL DE 2013

La **Conferencia Magistral** 2012-2013 la brinda el Dr. Bernard Cassen, Profesor Emérito de la Universidad de París 8 y Secretario General de Mémoire Des Luttes. Su ponencia *Las nuevas amenazas a la paz: Desigualdades, acaparamiento de recursos naturales y cambio climático*, cuenta con el panel de reactivos: Laura Candelas, Centro de Periodismo Investigativo y José Javier Colón Morera, Facultad de Ciencias Sociales, UPR.

10 DE ABRIL DE 2013

El Dr. Bernard Cassen participa del **conversatorio** *Realidad internacional actual: Los medios de comunicación y las nuevas amenazas a la paz* en la Facultad de Educación.

17 AL 14 DE JULIO DE 2013



El **Instituto Internacional de Educación para la Paz 2013** bajo el lema *Hacia un mundo posible libre de violencia: Pedagogías, propuestas y políticas de derechos humanos y paz* se celebra en la Universidad de Puerto Rico. Organizado por la Cátedra UNESCO, este congreso a 65 educadores de Argentina, Bolivia, Canadá, Chile, Chipre, Colombia, España, Estados Unidos, India, Japón, Jordania, Liberia, Lituania, México, Pakistán, Puerto Rico, República Democrática del Congo, Rusia y Venezuela en seis paneles y 44 talleres ofrecidos por sus participantes.



2013-2014

11 AL 13 DE SEPTIEMBRE DE 2013

Participación de las profesoras Anaida Pascual y Anita Yudkin, en representación de la Cátedra UNESCO, en el *V Coloquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos* en Goiania, Brasil. Se une la Cátedra UNESCO a la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos, establecida en este congreso.

20 DE SEPTIEMBRE DE 2013

Con motivo del Día Internacional de la Paz se realiza el evento **Tallereando por la Paz** para futuros educadores. Los talleres fueron ofrecidos por los participantes de Puerto Rico del recién celebrado Instituto Internacional de Educación para la Paz 2013.

21 DE NOVIEMBRE DE 2013

La Cátedra se une por segunda ocasión a la campaña *19 Días de Activismo para la Prevención del Abuso y la Violencia Contra los Niños y Jóvenes* de Women's World Summit Foundation organizando un **video-foro** sobre la prevención de la violencia y el abuso contra la niñez y la juventud, enfocado en la trata humana.

26 DE FEBRERO DE 2014

La **Conferencia Magistral** Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2013-2014 es ofrecida por la Prof. Mirian Vilela, Conferenciante Visitante de la Cátedra UNESCO de Educación para el Desarrollo Sostenible y Carta de la Tierra, Universidad para la Paz. Su ponencia *Valores de la Sustentabilidad, Educación y la Carta de la Tierra* tuvo como reactivos: Dr. Carlos Muñiz Osorio, Cátedra UNESCO y Proyecto ECOPAZ; y, Dra. María Vilches Norat, Universidad Metropolitana, SUAGM.



<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Leciones/2014Vilela/Vilela2014index.html>

26 DE FEBRERO DE 2014

Como parte de las actividades vinculadas a la Conferencia Magistral se lleva a cabo el evento para educadores **Tallereando por la Paz con la Tierra**: Serie de talleres sobre la sustentabilidad, la ecopedagogía y la paz. Se ofrecen 14 talleres en torno a estos temas.



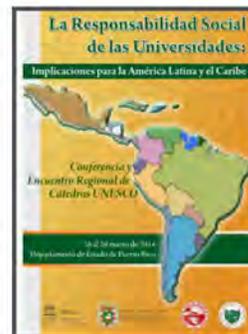
27 DE FEBRERO DE 2014

El taller **Educar con la Carta de la Tierra hacia una Cultura de Paz** lo imparte la Prof. Mirian Vilela, proveyendo una experiencia práctica de los principios y conocimientos presentados en su conferencia magistral.



26-28 DE MARZO DE 2014

Se celebra en Puerto Rico el **Encuentro Regional Cátedras UNESCO** *La responsabilidad social de las universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe* con la participación de profesores de nueve Cátedras UNESCO de educación superior y personal de alto nivel de la UNESCO y sus institutos regionales. Este cuenta con el auspicio del IESALC/UNESCO y el Departamento de Estado de Puerto Rico, y es organizado por las tres Cátedras UNESCO de Puerto Rico.



1, 3 Y 8 DE ABRIL DE 2014

La Dra. María Soledad Arnau Ripollés, conferenciante visitante de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid dirige una trilogía de **teleconferencias** con la participación de comentaristas invitados de España y Puerto Rico. Estas son organizadas por el Programa de Maestría en Educación Especial y Diferenciada con el coauspicio de la Cátedra UNESCO. Se integran a varios cursos de nivel graduado y subgraduado de la Facultad de Educación.



2014-2015

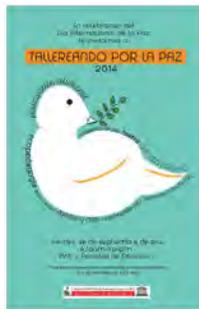


29 AL 30 DE AGOSTO DE 2014

Participación de la Cátedra UNESCO en el Primer Encuentro Regional de Cátedras UNESCO en Derechos Humanos y en la creación de la Red de Cátedras, adscrita al Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos (CIPDH) de la UNESCO en Buenos Aires, Argentina.

26 DE SEPTIEMBRE DE 2014

Se ofrece **Tallereando por la Paz** 2014. Los talleres para educadores abordan la integración de las artes y medios expresivos en la educación para la paz, la ecopedagogía, el respeto a la diferencia y la participación estudiantil como esenciales a una educación promotora de los derechos humanos y la paz, entre otros temas.



20 DE NOVIEMBRE DE 2014

A raíz de la desaparición de 43 estudiantes normalistas en México, la Cátedra UNESCO se une al **reclamo** mundial por su aparición y por el respeto de los derechos humanos en México y a nivel global. El documento *Reclamo por Ayotzinapa* circula en las redes sociales y medios de comunicación.



2015

Los **Objetivos de Desarrollo Sostenible** son adoptados por las Naciones Unidas como una nueva agenda de desarrollo para alcanzarse en los próximos 15 años. Aunque los 17 objetivos son interdependientes, los objetivos #4 - Educación de Calidad y #16 Paz, Justicia e Instituciones Sólidas se asumen como particularmente relevantes al trabajo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE





<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/confmagistrodino.pdf>



28 AL 30 DE ENERO DE 2015

Participación de la Dra. Anita Yudkin en el World Forum on Global Citizenship Education en la sede de la UNESCO, París, en el panel *Contributions of Peace and Human Rights Education to Global Citizenship Education*.

20 DE FEBRERO DE 2015

Se inaugura la sección *Buenas Prácticas de Cultura de Paz* en el sitio web de la Cátedra UNESCO donde se busca reconocer y divulgar **buenas prácticas** promotoras de una cultura de paz generadas por educadores en Puerto Rico.

25 DE FEBRERO DE 2015

La **Conferencia Magistral** 2014-2015 es presentada por la Dra. Ana María Rodino, profesora de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos. A su ponencia *Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias* le sigue una sesión de diálogo facilitada por las doctoras Anaida Pascual y Anita Yudkin de la Cátedra UNESCO.

26 DE FEBRERO DE 2015

El **seminario** *Derechos Humanos: principios y prácticas de integración curricular* acompaña la Conferencia Magistral ofrecida por la Ana María Rodino, proveyendo una experiencia práctica de los principios y conocimientos presentados en la conferencia.

27 DE FEBRERO DE 2015

La Dra. Ana María Rodino sostiene un **conversatorio** sobre derechos humanos y derechos de la niñez con los jóvenes estudiantes de teatro de la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico.

2015-2016

28 AL 30 DE SEPTIEMBRE DE 2015

Las profesoras Anita Yudkin, Anaida Pascual y María Edith Díaz participan y presentan ponencias en el **congreso VI Coloquio Latinoamericano de Educación en Derechos Humanos** en representación de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Este se celebró en la Universidad de Lanús en Argentina.



14 DE OCTUBRE DE 2015

Se crea el **canal** de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en la plataforma YouTube para hacer disponibles las grabaciones de las conferencias y eventos académicos principales.



<https://www.youtube.com/channel/UCdNDeAMHRQYHhhG3WrfFWDA>

27 AL 29 DE OCTUBRE DE 2015

Se celebra en la Universidad de Puerto Rico el **Segundo Encuentro Regional de Cátedras UNESCO de Derechos Humanos** organizado por el Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos (CIPDH) de la UNESCO en Argentina y la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, con el auspicio de la Facultad de Educación, el Decanato de Asuntos Académicos y la Oficina del Rector del Recinto de Río Piedras.

Participan los Coordinadores de siete Cátedras UNESCO de la región: Prof. Isabel Plaza, Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile; Dra. Gloria Ramírez, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, UNAM, México; Dra. Anita Yudkin, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico; Dra. Mariana Blengio Valdés, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, Universidad de la República, Uruguay; Dra. Bibiana Sarmiento, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos y Violencia: Gobierno y Gobernanza, Universidad del Externado, Colombia; Dra. Lorena González, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, ULASALLE/CEDE, Costa Rica; Prof. Marcelo López Birra, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz y la Comprensión Internacional, Instituto Superior San José de Calasanz, Argentina.



28 DE OCTUBRE DE 2015

Se lleva a cabo la **mesa redonda** *Cátedras UNESCO: Su quehacer en derechos humanos desde la Universidad* como parte del Segundo Encuentro Regional de Cátedras UNESCO de Derechos Humanos, con la participación de los coordinadores de dichas Cátedras.

29 DE OCTUBRE DE 2015

El **conversatorio** *Una mirada global en el 70 aniversario de la UNESCO* se realiza como parte del Segundo Encuentro Regional de Cátedras UNESCO de Derechos Humanos con los siguientes ponentes invitados: Dr. Baltasar Garzón, Presidente CIPDH; Dr. Pierre Sané, Imagine Africa Institute y pasado Sub-Director de la UNESCO; Dr. Jorge Grandi, Concejal del Interamerican Institute for Global Change y pasado Director de Oficina Regional de la UNESCO; Dr. Julio Carranza, Director de la Oficina de la UNESCO en Guatemala; y, Dr. José Luis Méndez, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, UPR.

5 DE FEBRERO DE 2016

El **seminario** *Presentación de Narrativas Digitales Humanistas para la Paz* es organizado conjuntamente por la Cátedra UNESCO y la Mesa de Diálogo Martin Luther King para dar a conocer las narrativas producidas por la Mesa y su posterior difusión en escenarios educativos con jóvenes.

22 DE ABRIL DE 2016

Se lleva a cabo el evento **Tallereando por la Paz 2016**. Los talleres para educadores abordan la integración de las artes y medios expresivos en la educación para la paz, la ecopedagogía, aspectos sociales y culturales de la construcción de paz, el respeto a la diferencia y la participación estudiantil como esenciales a una educación promotora de los derechos humanos, la paz y la sustentabilidad.

**II Encuentro Regional
Cátedras UNESCO de Derechos Humanos**
Universidad de Puerto Rico · Recinto de Río Piedras



2^o Encuentro Regional de Cátedras UNESCO 2015

MESA REDONDA
**Cátedras UNESCO:
Su Quehacer en Derechos Humanos desde la Universidad**
Cátedras de América Latina y el Caribe
Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Puerto Rico, Uruguay

miércoles, 28 de octubre de 2015
10:00 am · Anfiteatro Núm 3 · Facultad de Educación

CONVERSATORIO
Una Mirada Global en el 70 Aniversario de la UNESCO
Jorge Grandi · Consultor del Interamerican Institute for Global Change
Pierre Sané · Presidente Imagine Africa Institute
Julio Carranza Valdés · Director Oficina de la UNESCO en Guatemala
José Luis Méndez · Membro Fundador, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, UPR

jueves, 29 de octubre de 2015
4:00 pm · Anfiteatro Núm 1 · Maestro Rafael Cordero, Facultad de Educación



¡20mo aniversario!

2016-2017

AGOSTO 2016 A FEBRERO 2017

La Cátedra UNESCO ofrece **talleres de capacitación** para educadores en derechos humanos, democracia, apoderamiento y sustentabilidad a participantes del programa El Nuevo Día Educador en Guaynabo, Puerto Rico.

AGOSTO 2016 A MAYO 2018

La Cátedra UNESCO junto a Fondos Unidos de Puerto Rico, la Comisión de Derechos Civiles, la Fundación SM y la Cooperativa de Servicios Integrales a la Niñez (COSIANI) se unen en la **Alianza por los Derechos de la Niñez**. Se generan materiales didácticos y se ofrecen cinco talleres de capacitación en derechos humanos de la niñez para educadores.



20 DE ENERO DE 2017

Inician las actividades con motivo del vigésimo aniversario de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Se celebra una **confencia de prensa**, se hace lectura y distribuye el *Llamado a la defensa de Puerto Rico y su paz social ante la ley PROMESA y la Junta de Control Fiscal*.

2017-2018

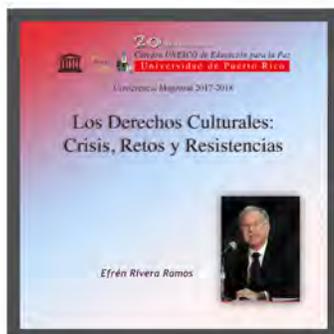
26 DE ABRIL DE 2018

Como parte de las actividades conmemorativas del 20 aniversario, se estrena el **documental** *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz-UPR: Dos décadas de Historia*, editado y dirigido por la estudiante graduada Raquel Vázquez Varela con la participación de los miembros de la Cátedra y colaboradores.



Vea el documental en:

<https://www.youtube.com/watch?v=R01Sxctqr2s>



<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2017riveraramos/confmagistriveraramos-derecult.pdf>



2018-2019

30 DE AGOSTO DE 2018

La **Conferencia Magistral** 2017-2018 *Los derechos culturales: crisis, retos y resistencias* es dictada por el Dr. Efrén Rivera Ramos, Catedrático de la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico. Tiene como reactores a los periodistas Ana Teresa Toro, Carla Minet y Luis Fernando Coss. Esta conferencia es conmemorativa del vigésimo aniversario de la Cátedra UNESCO.

14 DE DICIEMBRE DE 2018

Se otorga la **Distinción Cátedra UNESCO de Educación para la Paz** para los años 2013-2018 a las siguientes estudiantes graduadas de la Facultad de Educación: Yassette Meléndez Díaz, Lourdes Torres Santos, Johanna Colón López, Delia Candelario García y Stephany Ruiz Chacón por sus Proyectos de Investigación/Creación de Maestría; y a Aurinés Torres Sánchez por su Disertación Doctoral.

26 DE ABRIL DE 2019

Se lleva a cabo el evento **Tallereando por la Paz 2019**. Los talleres para educadores abordan la integración de las artes y medios expresivos en la educación para la paz, la ecopedagogía, el cooperativismo, la yoga, aspectos sociales y culturales de la construcción de paz y la participación estudiantil como esenciales a una educación promotora de los derechos humanos.

2019-2020

14 DE NOVIEMBRE DE 2019

La escritora y narradora oral Tere Marichal-Lugo presenta el libro *Los Derechos de los Niños y las Niñas del Mundo* en la Facultad de Educación del recinto de Río Piedras. La actividad, en conmemoración del 30 aniversario de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, sirvió para reconocer la trayectoria de Marichal-Lugo en favor de la cultura y la niñez en Puerto Rico.

4 DE MARZO DE 2020

El Lic. Hiram Sánchez Martínez presenta el libro *Antonia: Tu nombre es una historia*. La Cátedra UNESCO auna esfuerzos con la Facultad de Educación y la Facultad de Humanidades del recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico para gestionar la **concesión del grado póstumo** a la estudiante universitaria Antonia Martínez Lagares, asesinada por la policía de Puerto Rico en el contexto de amplias protestas universitarias en el 1970, cuyo foco era la salida del cuerpo militar ROTC del campus. En el aniversario 50 de este evento que conmovió a la comunidad universitaria y al país, se logra la aprobación y certificación por el Senado Académico (Cert. #86 2019-2020) del recinto de Río Piedras.



Se publica el **volumen conmemorativo** del 25 aniversario de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz *Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades*, editado por las doctoras Anita Yudkin Suliveres y Anaida Pascual Morán. Contiene trabajos de académicos, educadores y estudiantes universitarios que vinculan los derechos humanos, la paz y la sostenibilidad desde perspectivas críticas y descolonizadoras.



Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
Universidad de Puerto Rico

**EDUCAR PARA LA PAZ,
LOS DERECHOS HUMANOS
Y LA SUSTENTABILIDAD**

Educación en y para los Derechos Humanos y la Paz: Principios Emergentes del Quehacer de la Cátedra UNESCO de Educación Para la Paz¹

Anita Yudkin Suliveres²

No creo en ningún esfuerzo llamado de educación para la paz que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias lo vuelva opaco y tienda a cegar a sus víctimas.
Paulo Freire (1986, p.46)

Como educadores involucrados en el proyecto de construir y promover la paz, los derechos humanos y el desarme en América Latina ... necesitamos una educación que no apunte solo al conocimiento. Sino que habilite a la acción, al desarrollo del pensamiento crítico, a la adquisición de métodos de reflexión intelectual y de trabajo colectivo, que colabore en la búsqueda de una transformación social y política mediante métodos no violentos y la construcción de una realidad adecuada a la región del mundo en que habitamos.
Alicia Cabezedo (2013, p. 49)

Educación para los derechos humanos y la paz es una experiencia generadora de aprendizajes y procesos de transformación en la acción. En este escrito se elaboran diez principios que emergen de la experiencia de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico. Surgen de la reflexión sobre la práctica universitaria de educar y promover los derechos humanos y la paz. Además, se nutren e integran ideas de otros(as) educadores que son fundamentales para pensar y proponer pedagogías en favor de los derechos humanos y la construcción de una cultura de paz.

Antes de elaborar los principios, es preciso describir brevemente el proyecto de donde surgen y algunos aspectos fundamentales que le caracterizan. Así también reconocer la influencia central de las ideas de Paulo Freire en nuestro quehacer educativo.

La Cátedra UNESCO de Educación para la Paz es un proyecto académico de la Universidad de Puerto Rico resultado de un Convenio de Cooperación con la UNESCO originado en 1996. Desde sus inicios ha tenido como norte el educar para la paz en y desde la Universidad, asumiendo como eje central la promoción de los derechos humanos. Las actividades se organizan por un equipo inter-facultativo de docentes y estudiantes, que de manera dialógica las conceptúan y generan. Se asume una perspectiva interdisciplinaria para abordar los temas y problemas de estudio, así también las propuestas y proyectos que iniciamos.

¹ Una versión anterior de este escrito fue presentada en el VI Coloquio de Educación en Derechos Humanos, celebrado en el 2015 en la Universidad de Lanús en Argentina y publicado posteriormente en V. Kandel, N. Manchini y M. Penhos (Comp.) (2017). *Educación en derechos humanos en América Latina: Construyendo perspectivas y trayectorias* [libro impreso y CD]. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Lanús.

² **Anita Yudkin Suliveres.** Catedrática en la Facultad de Educación y Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. anita.yudkin@upr.edu

Las actividades principales incluyen conferencias, seminarios, talleres y cursos, así como proyectos de investigación/creación de docentes y estudiantes. Se generan publicaciones, materiales didácticos y multimedios, disponibles a través de nuestra página web.³ A lo largo de los años hemos contado con amplia cobertura de las actividades y publicaciones a través de los medios de prensa y comunicación. Un aspecto central del esfuerzo por educar para los derechos humanos y la paz ha sido la colaboración con entidades no gubernamentales, organizaciones profesionales, e instituciones educativas, lo que ha permitido el acceso y la amplia participación de profesionales de la educación en las actividades formativas.

Nuestro trabajo se inserta en el movimiento-visión hacia una Cultura de Paz, liderado por la UNESCO durante las pasadas décadas (UNESCO, 1999, 2013). Este asume que la paz se construye por medio de acciones cotidianas que fomentan el respeto por los derechos humanos, la equidad de género, la participación democrática, la resolución no violenta de conflictos, el desarme y el desarrollo sustentable. Se privilegia a la educación, y en particular a la educación superior, como medio idóneo para formar y educar hacia su consecución. Partimos de una conceptualización de la paz en positivo (Galtung, 2003), que asume que la paz es más que ausencia de guerra o violencia directa. La paz conlleva además, la superación de la violencia estructural (indirecta) y la cultural. Es un proceso constante que reconoce la *paz imperfecta* (Tuvilla, 2004) por la que se lucha y educa.

Las ideas y propuestas esbozadas por Paulo Freire son centrales al acercamiento pedagógico que asumimos en la Cátedra UNESCO (Freire, 1970, 1997, 2006). Entendemos la educación para los derechos humanos y la paz como un proceso político que estudia y cuestiona las estructuras de poder que predominan en la cultura de guerra y violencia. Aspiramos a generar una educación liberadora, que posibilite la comprensión-inmersión en la realidad para superarla. Partimos de la denuncia de la violencia y la injusticia, al anuncio con esperanza de posibilidades, propuestas y proyectos de justicia, derechos humanos y paz. Entendemos que la experiencia formativa debe vincular teoría y práctica al potenciar para la reflexión y la acción en torno a asuntos y problemáticas importantes y relevantes para los(as) aprendices, el país, y para la construcción de la paz. El aprendizaje significativo conlleva no solo una transformación del aprendiz, también un compromiso con la transformación de la realidad social; trascender la injusticia, la exclusión y las violaciones de los derechos humanos en acciones para el respeto a los derechos humanos, la equidad, la convivencia y la paz.

Pasemos entonces a los principios emergentes de nuestra práctica. Aunque se elabora sobre cada uno, los principios se interrelacionan y vinculan entre sí en la experiencia educativa.

1. Educar para los derechos humanos y la paz ocurre en relación a un contexto.

El educar para los derechos humanos y la paz es inseparable del contexto histórico, social, nacional donde se realiza. El aprendizaje de los derechos humanos y los valores, actitudes y comportamientos promotores de una cultura de paz y no violencia ocurren en relación con los temas, asuntos y problemáticas relevantes al tiempo y lugar donde se aprenden.

³ Ver: <http://unescopaz.uprrp.edu>

Este principio ha sido guía indispensable del trabajo realizado en la Cátedra UNESCO desde sus inicios. Dado que Puerto Rico es una isla-nación, que no tiene personería jurídica ni representación en foros internacionales por la naturaleza de su relación colonial de subordinación política y económica con los Estados Unidos, son pocas las iniciativas de participación que trasciendan las fronteras físicas de la isla o los imaginarios e ideologías asociadas con los Estados Unidos. Por lo tanto, cuando comenzamos este proyecto nuestro primer reto fue cómo hacer relevante aquellos temas que se percibían como ajenos y distantes.

Entonces nos impusimos la tarea de “puertorriqueñizar la paz”, fomentando la contextualización de temas de violencia y paz, haciéndolos pertinentes a nuestra realidad. La Conferencia Inaugural de la Cátedra, *De la Universidad a la cárcel: Historia de un atrevimiento* (Picó, 1999) buscó dar a conocer y reconocer la iniciativa del profesor Fernando Picó de brindar educación universitaria a confinados. Este esfuerzo por romper la espiral de múltiples violencias en la vida de hombres jóvenes puertorriqueños es ejemplo de defensa de los derechos humanos y la consecución de la paz por medio de la educación.

A lo largo de más de dos décadas, varias de las conferencias magistrales y otros trabajos han propiciado el conocimiento sobre la construcción de la paz en Puerto Rico en relación a diversos asuntos de importancia en el país (Méndez, 2014; Rabín, Sobá & Zenón, 2003). Además, merece destacarse la *Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz* (2000), desarrollada a raíz del *Manifiesto 2000* impulsado por ganadores del Premio Nobel de la Paz. Nuestra agenda propone esferas de acción para el respeto a la vida digna de todas las personas, el rechazo a la violencia en sus diversas manifestaciones, el fomentar valores y comportamientos para la convivencia, defender el planeta, y reinventar la solidaridad en relación a asuntos y problemáticas de vigencia en Puerto Rico, basado en el compromiso mundial por la paz que el manifiesto original promueve.

Este principio de la contextualización es cónsono con las ideas expuestas por educadores por la paz quienes enfatizan la necesidad de vincular la educación con la vida y realidad de los aprendices como punto de partida (Bajaj & Hanzopolous, 2016; Cabezudo, 2013; Candau et al., 2013, Magendzo, 2012). Idea que es fundamental en la pedagogía freireana que nos invita a establecer relaciones dialógicas *sobre el mundo y con el mundo* del que somos parte. Particularmente, relevante es el trabajo de Abraham Magendzo (2012), quien elabora una serie de principios orientadores a la educación en derechos humanos, entre estos el “principio pedagógico vinculado con la vida cotidiana”. En este sentido, señala Magendzo: “La educación en derechos humanos considera que el aprendizaje es una parte de la vida, antes que algo separado de otras partes de la vida e irrelevante para ellas. Está vinculada con los grandes problemas que sufre la sociedad” (p.11). También Alicia Cabezudo y Magnus Haavelsrud (2010), enfatizan la importancia de desarrollar conocimientos desde las realidades cercanas a las distantes en la educación para la paz, para poder comprender las múltiples formas de violencia y trabajar para superarlas.

Además, Magendzo (2009) indica que la educación en derechos humanos es una contextualizada, inseparable de su entorno, vinculada a las realidades históricas, sociales

y políticas de cada país. Y a su vez, una educación que retroalimenta ese contexto y busca su transformación. Por otro lado, Eduardo Sandoval (2014) es enfático en señalar la necesidad de anclar el educar para la paz desde la multiplicidad de contextos, pensares, sentimientos y praxis de la región latinoamericana si es que aspiramos a una paz integral, sustentable y duradera. Esto requiere *descolonizar la paz* asumiendo en la educación un “enfoque integral, sistémico que parta de los contextos históricos y actuales de cada país, incluso regionales” (p.123).

2. La educación para los derechos humanos y la paz debe concientizar sobre la relación entre asuntos globales y locales.

Educar para los derechos humanos y la paz requiere hacer visible la relación entre los asuntos, temas, problemáticas de la vida cotidiana, el acontecer comunitario y nacional con los retos que enfrentamos como humanidad. También comprender cómo los asuntos de derechos humanos y paz mundiales se vinculan localmente, especialmente ante los desafíos que plantean la globalización y el cambio climático. Conlleva además, el asumir responsabilidad e inherencia en los diferentes ámbitos donde estos asuntos requieren de acción y participación ciudadana.

Este principio “glocal” de la relación entre lo global y lo local, es fundamental al proyecto académico de la Cátedra UNESCO. Si bien desde el inicio decidimos “puertorriqueñizar la paz” trayendo los temas, problemas y propuestas de paz al suelo borincano, también hemos educado para la comprensión de asuntos globales que inciden sobre los derechos humanos, la sustentabilidad del planeta y la paz. Son múltiples las conferencias, talleres y publicaciones en torno al impacto de la militarización y la guerra, así como alternativas de desmilitarización, diálogo interreligioso, ecopedagogía y paz. A manera de ejemplo señalo algunos títulos de conferencias magistrales: *Entre el terror y la esperanza: Apuntes sobre la religión la guerra y la paz* (Rivera Pagán, 2004); *Ciencia, tecnología, guerra y paz: La obsolescencia de los humanos* (Altschuler, 2008); *Las nuevas amenazas a la paz: acaparamiento de recursos naturales, desigualdades y cambio climático* (Cassen, 2014); *Valores de la sustentabilidad, educación y Carta de la Tierra* (Vilela, 2016).

Por otro lado, en la conferencia *De Vieques a la Universidad: Lecciones y necesidades del pueblo de Vieques en su lucha por la paz y el desarrollo* (Rabín, Sobá & Zenón, 2003) escuchamos a tres activistas viequeses en momentos en que el país cobraba conciencia del impacto en la vida, la salud, los derechos humanos y el desarrollo de 60 años de ocupación y práctica militar por la Marina de Guerra de los Estados Unidos en la isla-municipio de Vieques. La lucha de Vieques trajo el tema de los derechos humanos en Puerto Rico ante asuntos tan complejos como la militarización, el coloniaje y la guerra. El impacto de lo global sobre lo local y las posibilidades desde lo local de incidir en problemáticas globales se hizo evidente y urgente de atender.

Este principio sobre la relación entre lo local y global está presente en diversidad de propuestas de educación para los derechos humanos y la paz (Cabezudo, 2013; Jares, 1999; Magendzo, 2006; Ramírez, 2007; Tuvilla, 2004), pues el aprendizaje y defensa de los derechos humanos asume la vivencia personal de estos y el desarrollo de la conciencia y

capacidad de defenderlos en todas las personas en todas partes. Por su parte, educar para la paz requiere comprensión de los temas globales que inciden en la cultura de guerra y violencia, así como el estudio de estos problemas en la vida y contexto inmediato de los aprendices para de ahí proponer alternativas no violentas y pacíficas al asumir una ciudadanía de responsabilidad global (Jares, 2005; Snauwaert, 2019; Reardon, 2010).

La sustentabilidad del planeta es una temática clave que vincula claramente los asuntos locales y globales y que debe ser tema para la educación, la investigación y la acción por la paz, como proponen las iniciativas educativas para la *ciudadanía planetaria* (Gadotti, 2003), *educación para la ciudadanía global* (UNESCO, 2016) y las desarrolladas en torno a los *Objetivos de Desarrollo Sustentable*. En este proceso de estudio, no solo es vital atender los problemas que enfrentamos como humanidad, también las riquezas y posibilidades que emergen desde una perspectiva de derechos, seguridad humana y paz.

3. Los conceptos centrales de los derechos humanos y la paz se aprenden por medio de ejemplos de vida significativos que aportan a su consecución.

En el aprendizaje de los derechos humanos y la paz es crucial conocer ejemplos significativos de las personas, iniciativas y movimientos que los promueven. De estos ejemplos de vida se obtiene comprensión de los conceptos centrales de los derechos humanos y la paz en la cotidianidad, así como las actitudes y disposiciones que posibilitan acciones a su favor. Este aprendizaje es guiado por la esperanza de que es posible construir un mundo de menos violencia y mayor equidad, convencidos que la educación tiene un espacio privilegiado para lograrlo.

En la Cátedra UNESCO hemos reconocido las aportaciones de maestros(as), estudiantes, profesores universitarios y organizaciones de la sociedad civil a la promoción de los derechos humanos, la sustentabilidad y la paz, de manera que estos esfuerzos y logros provean guía y conocimiento a futuros y experimentados educadores. Una iniciativa con la que hemos colaborado por muchos años es *Nuestra Escuela*⁴, proyecto educativo alternativo para jóvenes que han sido abandonados por la escuela tradicional. En la primera actividad que realizamos de forma conjunta, visitaron la Universidad estudiantes que habían logrado superar décadas de rivalidad, violencia y muerte entre grupos vecinales y familiares con un acuerdo de paz en horario escolar. Basado en el amor, el respeto, la confianza y el apoyo, estos jóvenes comienzan a trascender la espiral de violencias en las que han crecido y sido educados. ¿Qué mejor forma de comprender la interrelación entre la dignidad y el reconocimiento de los derechos humanos y la convivencia pacífica que a través de las voces de estos jóvenes y sus maestros(as)?

Dos iniciativas ejemplifican la importancia de conocer los esfuerzos y logros de educadores y estudiantes en el aprendizaje de los derechos humanos y la paz. Un ejemplo es el intercambio y exhibición de trabajos entre estudiantes de la Escuela José Rodríguez de Soto, ganadores del concurso de fotografía internacional *Sandwatch* de la UNESCO y los estudiantes de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico. Esta actividad posibilitó el aprendizaje de los niños y niñas de ambas escuelas, también el de futuros

4 Ver: <http://www.nuestraescuela.org>

educadores sobre el tipo de proyectos que pueden fomentar para la participación de sus estudiantes en el ejercicio de sus derechos y en responsabilidad con la naturaleza. La segunda es el reconocimiento de *Buenas Prácticas de Cultura de Paz*⁵ que busca difundir el trabajo de educadores en Puerto Rico, quienes día a día desde diversos escenarios aportan de manera innovadora y participativa a la educación en y para los derechos humanos, la sustentabilidad y la paz.

En relación a este principio sobre la importancia de ejemplos en generar ideas y acciones para educar y construir cultura de paz, Monisha Bajaj y María Hanzopolous (2016) señalan que “los ejemplos de educación para la paz efectiva pueden inspirar otras acciones en otros lugares” (traducción propia, p. 251). Las autoras apuntan que el conocer experiencias diversas de educar para la paz posibilita narrativas alternas y espacios de esperanza ante escenarios de violencia y en contraposición a discursos dominantes.

4. Los derechos humanos y la paz se aprenden al ser expresados a través de las artes y el cuerpo.

Las artes y otras formas de expresión son medios idóneos para el aprendizaje y la apropiación de los derechos humanos, también para comunicar acciones y sentimientos vinculados a la vivencia de la violencia y la paz. Estos posibilitan el aprendizaje activo y significativo en todas las edades. Además, promueven el diálogo, la comunicación y la reflexión con otros(as) aprendices y en espacios alternativos para la promoción de los derechos humanos y la paz.

Desde el inicio de los trabajos de la Cátedra UNESCO se han incorporado las artes, principalmente la música y el teatro, en diversos espacios educativos. Estas han servido para enriquecer, ilustrar y complementar actividades académicas, incentivando el aprendizaje contextualizado, socio-afectivo y profundo. Además, hemos fomentado que estudiantes universitarios exploren medios de creación, expresión y comunicación en la educación para los derechos humanos y la paz. Un ejemplo es el proyecto de la estudiante graduada Viviana Rivera Rondón, *Danza Comunitaria por la Paz*, donde por medio de la danza y la expresión corporal favorece la comunicación y la resolución no violenta de conflictos para atender asuntos comunales. También destacamos el trabajo realizado por la profesora Lilita Cruz Rosario con los estudiantes de teatro experimental en la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico. Estos han pensado los derechos humanos en relación a su realidad como jóvenes en el país, para luego plasmarlo en representaciones teatrales, como por ejemplo en *Veo, veo ¿qué ves?: Representación teatral sobre la violencia hacia las niñas, niños y jóvenes* (Cruz, 2010), reconocido como una *Buena Práctica de Cultura de Paz*.

Cónsono con este principio del aprendizaje por medio de las artes y la expresión, el aspecto lúdico y creativo de la educación para la paz ha sido resaltado por numerosos autores (Carrascosa, 2014; Jares, 1999; Writes, 2019). Por ejemplo, Xesús Jares (1999) destaca la importancia del juego y la creación en el aprendizaje de valores y comportamientos que promueven los derechos humanos y la paz. Todas las formas de expresión noviolentas que posibilitan la exploración, la apropiación, la denuncia y la propuesta son armas valiosas

5 Ver: <http://unescopaz.uprrp.edu/bpcultpaz/buenaspractscultpaz.html>

para educar, aprender, ejercer y reclamar los derechos humanos, la equidad, la justicia y la solidaridad.

Relacionado a este principio, es importante reconocer que en la educación en derechos humanos se aspira a formar “sujetos de derechos” (Magendzo, 2006, 2009; Rodino, 2012, Sacavino, 2009), lo que conlleva la subjetividad y la corporalidad de cómo se viven los derechos en el proceso educativo. Esto es así especialmente con los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, varias colegas elaboramos una serie de lineamientos conceptuales y curriculares de la educación en derechos humanos y para la paz con la niñez (Yudkin, Zambrana y Pascual, 2002). Señalamos que “las artes y los lenguajes expresivos son recursos valiosos y vitales en la enseñanza en y para los derechos humanos” (p. 31), pues favorecen la integración de la literatura y la poesía, potencian en sentimientos e imaginación, fomentan la libre expresión y estimulan el potencial creativo de los aprendices.

5. La educación para los derechos humanos y la paz promueve la comprensión y la solidaridad en esfuerzos compartidos.

El educar para los derechos humanos y la paz promueve la comprensión de las situaciones de violencia y violación de derechos humanos por las que atraviesan personas y comunidades. Debe fomentar la empatía e identificación con quienes sufren injusticias, exclusión, marginación, discriminación. A la vez, posibilitar acciones conjuntas y solidarias por la reivindicación de los derechos humanos y la edificación de la paz.

Una característica central del quehacer educativo de la Cátedra UNESCO ha sido la colaboración con múltiples organizaciones profesionales y no gubernamentales, y en proyectos e iniciativas universitarias y comunitarias. Las colaboraciones ocurren en la medida en que aportamos al trabajo que otros realizan, y de manera recíproca el nuestro se enriquece y diversifica con sus aportaciones. El fin es fomentar lazos de comunicación y generar conocimiento de manera conjunta resultando en la participación en actividades formativas, publicaciones y acciones para influir en política institucional y política pública.

Una iniciativa particularmente rica en emociones y aprendizajes para la acción fue el *Encuentro de Mujeres de Vieques y Okinawa* coordinado junto a la educadora Betty Rardon y la Alianza de Mujeres Viequeses en el 2010. Escuchar las voces de mujeres de dos islas tan distantes pero similares en cuanto al impacto del militarismo y las estructuras de poder en sus vidas, las de sus hijos(as), familias y comunidades, fue una experiencia impactante y a la vez fortalecedora en la lucha en contra de la violencia y a favor de la paz. Otro ejemplo reciente, es el trabajo colaborativo llevado a cabo por la estudiante graduada Anna Meléndez de la Cátedra UNESCO junto a Amnistía Internacional y otras organizaciones para crear la caja de herramientas *Movilización mundial por el cambio climático* (2019) para las acciones de jóvenes en Puerto Rico como parte de este esfuerzo global.

Este principio de la comprensión y solidaridad compartida se vincula con el “principio pedagógico de la construcción colectiva del conocimiento” elaborado por Magendzo (2012) en torno a la educación en derechos humanos. Apunta Magendzo sobre la importancia de la participación de los(as) aprendices en la producción de conocimiento, en procesos dialógicos de aprendizaje compartido. Por su parte, Alicia Cabezudo (2013), enfatiza en las

experiencias colectivas y democráticas de aprendizaje en el aula y el trabajo conjunto de estudiantes, maestros(as), padres y asociaciones de la sociedad civil. Indica al respecto: “La educación por y para la paz y los derechos humanos no tendría ningún sentido ni sería suficiente sin la ejecución de actividades que apelen a la participación de los estudiantes en este tipo de prácticas educativas que asumen un activo rol como agentes colaboradores y transformadores en la comunidad” (p.49). En este sentido, Bajaj y Hanzapolous (2016) exploran y enfatizan en el aprendizaje que resulta de experiencias de inserción y participación en organizaciones y movimientos que reclaman derechos, justicia y paz.

6. Una práctica en acción por los derechos humanos y la paz se desarrolla cuando futuros educadores crean actividades significativas para el aprendizaje estudiantil.

Aprender a educar para los derechos humanos y la paz requiere experiencias guiadas que posibiliten aplicar y recrear el conocimiento en escenarios educativos variados. Es por medio de la acción y práctica educativa que se concretizan saberes, ideas y posibilidades. Los(as) futuros(as) educadores requieren de espacios propios para exponer, proponer y concretar sus ideas e iniciativas.

Como proyecto universitario con sede en la Facultad de Educación, la Cátedra UNESCO busca generar espacios para que estudiantes lleven a la práctica sus ideas y aprendizajes para la promoción de los derechos humanos y la paz. Esto ocurre en diversos escenarios educativos, incluyendo talleres y seminarios en la universidad para otros(as) educadores, talleres en festivales y actividades públicas organizados por entidades profesionales y no gubernamentales, congresos profesionales, entre otros. Se busca ofrecer una experiencia guiada de crecimiento y apoderamiento a nuestros(as) estudiantes universitarios(as). El resultado suele ser especialmente gratificante al ver las posibilidades de accionar pedagógico que crean y proponen. Un ejemplo es el evento *Tallereando por la Paz*, iniciativa que provee un día de talleres y actividades de capacitación para futuros educadores. En esta, estudiantes del nivel subgraduado y graduado ofrecen talleres a la par de egresados y profesores en una experiencia intensa de compartir saberes y pedagogías por los derechos humanos, la sustentabilidad y la paz.

Este principio de la práctica en la acción educativa se vincula claramente con múltiples propuestas que señalan la necesidad de una pedagogía constructivista, lúdica y crítica en la educación en derechos humanos y para la paz (Jares, 1999, 2005; Magendzo, 2006, 2012). Además, concuerda con la importancia que brindan diversos educadores al tema de las prácticas con sentido y pertinencia requeridas para lograr cambios y transformaciones en la educación, los procesos de aprendizaje y en la sociedad (Cabezudo, 2013, Candau y colaboradores, 2013).

7. El aprendizaje activo sobre los derechos humanos y la paz lleva a la comprensión de conceptos, al pensamiento crítico y al conocimiento práctico.

El aprendizaje de los derechos humanos y la paz conlleva la participación de aprendices en actividades de búsqueda, investigación, concienciación y acción que incentivan el

pensamiento crítico y la práctica reflexiva. Los conceptos centrales vinculados a los derechos humanos y la paz se aprenden por medio de metodologías activas que propicien su participación, comprensión y apropiación del conocimiento. Son metodologías que fomentan el pensamiento crítico en torno a lo local y lo global en aras de generar alternativas no violentas de justicia y equidad.

En las actividades de la Cátedra UNESCO hemos privilegiado formatos de taller, seminarios y conversatorios para facilitar el diálogo y la participación. No obstante, es en los cursos universitarios⁶ que es posible hacerlo de manera consistente al integrar en su metodología estrategias de aprendizaje activo y con sentido para propiciar el pensamiento profundo y crítico. En el curso *Educación para la Paz* utilicé múltiples estrategias y actividades para fomentar la concienciación y apropiación del conocimiento en relación con los temas y problemas de estudio. Estas incluyen el uso de dinámicas y juegos para el desarrollo de la empatía y formas de concienciar sobre “quienes son los otros” y la equidad en la diversidad. También, acudo al análisis de noticias y videos sobre temas de violencia y violación de derechos humanos, a la par de iniciativas de edificación de la paz en el respeto a la dignidad y potencial de cada persona. Se realizan trabajos de investigación y creación que conllevan el estudio crítico de fuentes de información, escritos y material multimedios, también el uso de diarios reflexivos para fomentar el aprendizaje con sentido y comprometido con los derechos humanos, la sustentabilidad y la paz.

El principio sobre el aprendizaje activo y el pensamiento crítico está muy presente en la educación en derechos humanos y para la paz. Varios autores enfatizan que, si aspiramos a formar “sujetos de derechos” los aprendices tienen que vivir los derechos humanos en la práctica educativa (Magendzo, 2009; Rodino, 2015). Abraham Magendzo (2012) lo identifica como el “principio de la coherencia”, señalando que tiene que haber coherencia entre el contenido, las actividades y la práctica de la educación en derechos humanos. Por su parte, Ana María Rodino (2015) lo describe en términos de “los derechos humanos en la educación”, aspecto medular del cumplimiento del derecho a la educación.

Además, se reconoce la centralidad del pensamiento crítico en el aprendizaje de los derechos humanos y la educación para la paz. Magendzo (2009) enfatiza que la criticidad y la problematización son un valor medular de la educación en derechos humanos. Un pensar similar comparte Alicia Cabezudo (2013), quien apunta que la educación para la paz y los derechos humanos requiere de una metodología activa, crítica y transformadora. Por su parte, Xesús Jares (2005) reclama la urgencia de educar para la criticidad en tiempos de globalización de la cultura de guerra caracterizada por la mentira, el odio y los fundamentalismos. Ante los múltiples desafíos que enfrentamos para el cumplimiento de los derechos humanos y la construcción de una cultura de paz, Jares convoca a priorizar el valor de la vida, la búsqueda de la verdad y la justicia por medio de prácticas educativas que fomenten el pensamiento crítico, el compromiso y la esperanza.

⁶ Se ofrecen dos cursos en la Facultad de Educación por las profesoras Anita Yudkin y Anaida Pascual respectivamente: “Educación para la paz” (EDFU 3030) y “Cultura de paz y educación liberadora” (EDUC 6275).

8. La reflexión puede llevar a una comprensión profunda de la relación entre el conocimiento sobre los derechos humanos y la paz, la práctica pedagógica y la acción.

La interrelación entre reflexión y acción es fundamental en la educación para los derechos humanos y la paz desde una perspectiva crítica y liberadora. La experiencia de aprendizaje debe propiciar el pensar sobre el conocimiento en este campo, así como la reflexión sobre la práctica pedagógica, vinculado a las posibilidades de acción en la educación y en el entorno social (local y global). Esto requiere de experiencias particulares que propicien la reflexión profunda sobre la realidad para trascenderla y proponer otros mundos posibles, alternativas no violentas para los derechos humanos, la sustentabilidad y la paz.

Aunque en muchas de las actividades realizadas por la Cátedra UNESCO se persigue romper con el modelo bancario de la educación e incentivar la participación y apropiación del aprendizaje, es en los cursos donde se evidencia claramente en sus objetivos, metodología y trabajos. En el curso Educación para la Paz se genera un diario reflexivo. Este diario se elabora semanalmente, basado en las lecturas, diálogos, actividades y materiales de estudio. Se incentiva el uso del diario para pensar sobre ideas, temas, problemas y relacionarlos con situaciones en el país, la educación y los intereses y experiencias personales de los(as) estudiantes. Estos(as) reciben comentarios y preguntas sobre sus reflexiones para promover mayor elaboración, profundización y criticidad. Otro trabajo importante en el curso es una “propuesta de acción” que generan los(as) estudiantes al final del semestre. El objetivo es que entre ambos trabajos se concrete el ciclo freireano de reflexión-acción-transformación vinculando teoría y práctica para la educación y la acción por los derechos humanos y la paz.

Este principio sobre la reflexión y la acción se evidencia en múltiples trabajos de educadores por los derechos humanos y la paz que asumen una perspectiva crítica, inspirada en la pedagogía de Paulo Freire (Bajaj & Hantzopolous, 2016; Cabezudo, 2013; Jares, 1999, 2005; Magendzo, 2006, 2012; Pascual, 2014; Sacavino, 2009; Reardon, 2010, 2015). Entre estos, Magendzo (2012) elabora sobre “el principio pedagógico de la apropiación”. Señala al respecto: “este principio pedagógico apunta a la forma en que la educación en derechos humanos comunica un mensaje del que el educando se apropia y lo recrea, de modo que se convierte en un criterio orientador para las diversas actuaciones de su vida” (p.12). Por su parte, Betty Reardon (2010) propone que “la pedagogía crítica es la metodología más consistente con las metas transformadoras de la educación por la paz y el aprendizaje de los derechos humanos” (p.38). Indica al respecto, que “el principal elemento en el aprendizaje transformador es la experiencia consciente y reflexiva del aprendiz” (p. 39). Haavelsrud (2019) expande sobre estas ideas al proponer que “la educación para la paz es parte de un proceso de ser y de estar políticamente consciente”, es un “proceso de politización” (traducción propia, p.41) que posibilite la acción para la transformación personal y global.

9. La promoción de espacios de investigación/creación es conducente a proyectos de vida para los derechos humanos y la paz.

La educación en y para los derechos humanos y la paz debe desarrollar el potencial de inquirir y crear a partir de temas que apasionen y comprometan a los(as) aprendices. El aprendizaje basado en proyectos puede ser un medio idóneo para lograrlo y generar propuestas concretas para la promoción de la dignidad, la equidad y la no violencia activa. Estos procesos de investigación/creación genuinos y relevantes pueden convertirse en proyectos pedagógicos de vida.

La colega de la Cátedra UNESCO Anaida Pascual Morán, ha desarrollado una pedagogía basada en proyectos que guía a los(as) estudiantes a investigar y crear a partir de sus intereses, talentos y campos de trabajo (Pascual, 2011). Los(as) estudiantes identifican temas basados en la realidad y necesidades de nuestras escuelas y otros escenarios formativos, a partir de los cuales generan proyectos de investigación/creación para educar en y para los derechos humanos y la paz, en atención a la diversidad de aprendices. Estos proyectos investigativos/creativos resultan en productos variados que incluyen talleres, manuales y guías, currículos, sistematización de experiencias, iniciativas e innovaciones pedagógicas que constituyen aportaciones valiosas al quehacer educativo en Puerto Rico. Además, se convierten en proyectos de vida significativos y comprometidos con el bienestar de nuestra niñez y juventud.

En un escrito reciente, Anaida Pascual Morán (2014) elabora sobre la importancia de los “proyectos de posibilidad” en la educación en derechos humanos y para la paz. Nos dice al respecto, que estos constituyen “formas de imaginar el futuro” y “darle coherencia mediante la acción” (p. 329). Nos invita además, a propiciar el aprendizaje auténtico y democrático mediante proyectos innovadores y creativos de manera que aporten a la calidad de vida, el respeto por los derechos humanos, la transformación social y la cultura de paz.

10. En la educación para los derechos humanos y la paz se promueve el aprendizaje compartido, generador de esperanza y posibilidades de transformación.

En la educación para los derechos humanos y la paz una fuente significativa de aprendizaje son las ideas, reflexiones, interrogantes y experiencias de otros(as) aprendices y educadores. El aprendizaje se nutre de procesos dialógicos, del compartir saberes y vivencias que llevan a la esperanza de que es posible superar relaciones de violencia y exclusión. Es un aprendizaje conducente a recrear opciones pedagógicas y de acción social para la transformación.

Desde su inicio, las actividades, publicaciones y pronunciamientos de la Cátedra UNESCO han sido resultado del trabajo colectivo de quienes integramos su equipo directivo. Ese producto del pensar conjunto es más rico y claro que el de cada uno de modo independiente. Hemos aprendido unos(as) de otros(as) y generado un pensar colectivo sobre la construcción de la paz en el país. También hemos participado y aportado en eventos regionales e internacionales intercambiando ideas, investigaciones y prácticas.

DESCOLONIZAR LA PAZ

A manera de ejemplo, quiero destacar los aprendizajes obtenidos del *Instituto Internacional de Educación para la Paz* (IPE) celebrado en la Universidad de Puerto Rico en el verano de 2013.⁷ El IPE es una experiencia residencial que une a educadores por la paz de alrededor del mundo para compartir aprendizajes mediante un proceso reflexivo y dialógico. Persigue ampliar el conocimiento teórico-práctico de sus participantes, establecer lazos de solidaridad y redes de apoyo para la acción por la paz. El tema central del IPE 2013 fue *Hacia un mundo posible libre de violencia: pedagogías, propuestas y políticas para los derechos humanos y la paz*. Reflexionar intensamente sobre este tema en relación con los proyectos generados por los participantes produjo un conocimiento compartido esperanzador. Aunque conscientes de que superar las múltiples formas de violencia que impiden el disfrute de los derechos humanos y la paz es una tarea para la que queda gran camino por recorrer, vamos caminando convencidos de que podemos aportar a lograrlo.

Este principio tiene como elemento clave el aprendizaje compartido que genera esperanzas para la acción y posibilidades de transformación. Nuevamente, las ideas de Paulo Freire iluminan el pensar que comparto en este escrito. Freire (1993, 2006) apunta a la necesidad vital de la esperanza en todo proyecto pedagógico liberador y transformador. Señala que “quizá, nunca hayamos tenido más necesidad que hoy de subrayar, en la práctica educativa, el sentido de la esperanza. De ahí que entre los varios saberes fundamentales para la práctica de los educadores y educadoras ... sobresalga el siguiente: *cambiar es difícil, pero es posible*” (Freire, 2006, p.126).

Inspirados en Freire, varios educadores por los derechos humanos y la paz abordan la centralidad de la esperanza como elemento generador de aprendizajes y proyectos de posibilidad (Cabezudo, 2013; Jares, 2005; Magendzo, 2006; Pascual Morán, 2014; Reardon, 2010). Jares (2005) destaca que, ante la ideología imperante de la resignación y la desesperanza, hay que vivir la educación como escenario clave de posibilidades y no determinación, como espacio de trabajo para un futuro emancipador. Al respecto, señala: “En definitiva, *esperanza y educación se reclaman* porque ambas coinciden en su misma naturaleza: tanto en lo que se refiere al conocimiento de las cosas, en el progreso del que aprende y de lo que va a ser, y, especialmente, porque ambos conceptos son proyectos de futuro” (p. 275).

Referencias

- Altschuler, D. (2008). *Ciencia, tecnología, guerra y paz: La obsolescencia de los humanos*. Conferencia Magistral 2007-2008 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/Altschuler/Altschulerconfmagistral.pdf>
- Amnistía Internacional-Puerto Rico, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz-UPR, Sierra Club de Puerto Rico & 350. *Movilización mundial por el cambio climático* [pdf]. San Juan, Puerto Rico. <https://www.amnistiapr.org/cambio-climatico-y-ai/>
- Bajaj M. & Hantzopolous, M. (2016). *Peace education: International perspectives*. New York: Bloomsburry Publishing.

⁷ Ver <http://www.i-i-p-e.org> , <http://unescopaz.uprrp.edu/act/IPE2013/IPE2013.html>

EDUCAR EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ

- Cabezudo, A. (2013, jan/abr) Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, 33(1), 44-49. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12313/8739>
- Cabezudo, A. y Haavelsrud, M. (2011) Repensar la educación para la cultura de paz. *Revista Prospectiva*, 15, 71-104.
- <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/6299/1/3-%20Repensar%20la%20educaci%C3%B3n%20para%20la%20cultura%20de%20paz.pdf>
- Candau, V., Paulo, I., Andrade, M., Lucinda, M., Sacavino, S. y Amorim, V. (2013). *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. Sao Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Carrascosa, A. (2014). On the Dia-Tekhne – Dialogue Through Art methodology. In *Factis Pax* 8 (1) 62-91. <http://www.infactispax.org/volume8dot1/Carrascosa.pdf>
- Cassen, B. (2014). *Las nuevas amenazas a la paz: acaparamiento de recursos naturales, desigualdades y cambio climático*. Conferencia Magistral 2012-2013 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2013Cassen/ConfmagistCatedraPAZ2012-13.pdf>
- Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (2000). *Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz*. <http://unescopaz.uprrp/documentos/agendacultpaz.html>
- Cruz, L. (2010). ¿Qué ves? Representación teatral sobre la violencia hacia los niños, niñas y jóvenes. Buenas Prácticas de Cultura de Paz, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/bpcultpaz/bpcp3.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). Año mundial de la paz: *Correo de la UNESCO*, 46.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación* (2da.ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Gadotti, M. (2003). Ciudadanía planetaria: Puntos para la reflexión. En *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo XXI.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Gernika, España: Bakeaz.
- Haavelsrud, M. (2019). Peace education confronting reality. In D. Snauwaert (ed.). *Exploring Betty Reardon's perspective on peace education: Looking back, looking forward*. Switzerland: Springer.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Magendzo, A. (2006) *Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago, Chile: LOM editores.
- Magendzo, A. (2009). Ideas fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. En A. Magendzo (Ed.) *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago, Chile: Ediciones SM.

DESCOLONIZAR LA PAZ

- Magendzo, A. (2012, mayo-agosto). Algunos principios pedagógicos orientadores de la educación en derechos humanos. *Decisio*, 32, 9-13. http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=844&Itemid=201
- Méndez, J.L. (2014). *Puerto Rico y la lucha por la paz*. Conferencia Magistral 2011-2012 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2012Mendez/Mendez2012index.html>
- Pascual Morán, A. (2014) Educación en derechos humanos y para la paz: Valores, principios y prácticas medulares. En A. Rodino, G. Tosi, M. Zenaide y M. Fernández, *Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*, Joao Pessor, Brasil: Editora de UFPB.
- Pascual Morán, A. (2012). *Proyectos emergentes, proyectos en espiral, proyectos de posibilidad: Andamiaje para construirlos desde nuestro quehacer educativo investigativo/creativo*. Ponencia inédita. Cumbre Centros Sor Isolina Ferre. Hotel Embassy, Isla Verde, Puerto Rico. 5 de octubre del 2012.
- Picó, F. (1999). *A la universidad desde la cárcel: Historia de un atrevimiento*. Primera Lección Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/primer/1eraleccionmagistral.pdf>
- Rabin, R., Sobá, M. & Zenón, C. (2003). *De Vieques a la universidad: Lecciones y necesidades del pueblo de Vieques en la lucha por la paz y el desarrollo*. Tercera Lección Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/tercera/3eraleccionmagistral.pdf>
- Ramírez, G. (Coord.). (2007). *La educación superior en derechos humanos: Una contribución a la democracia*. México: UNAM.
- Reardon, B. (2010). *Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace / Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz*. Conferencia Magistral 2008-2009 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, 2010. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2009reardon/HRLearningBettyReardon.pdf>
- Reardon, B. (2015). The fundamental purposes of a pedagogy of peace. In B. Reardon & Snauwaert, D. *Betty Reardon: A pioneer in education for peace and human rights*. New York: Springer.
- Rivera Pagán, L. (2004). *Entre el terror y la esperanza: Apuntes sobre la religión, la guerra y la paz*. Conferencia Magistral 2003-2004 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, P.R: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2004/LRPconferenciamaestral.pdf>
- Rodino, A.M. (2012). *La educación en derechos humanos: Un aporte a la construcción de una convivencia escolar, democrática y solidaria*. Washington, D.C.: Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas, OEA. <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=8FxsDEfC9fs%3D&tabid=1232>
- Rodino, A.M. (2015). *Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2014-2015, Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/confmagistrodino.pdf>
- Sacavino, S. (2009, abril). Los derechos humanos y la construcción de prácticas educativas emancipatorias. *Diálogos Pedagógicos*, vii (13), 34-46.
- Sandoval Forero, E. (2014). Educación, paz integral sustentable y duradera. *Revista Ra Ximhai*, 10, (2), 115-133. <http://www.raximhai.com.mx/Portal/index.php/ejemplares/7-ejemplares/31-volumen-10-num-4>

EDUCAR EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ

- Snauwaert, D. (Ed.). (2019). *Exploring Betty Reardon's perspective on peace education: Looking back, looking forward*. Switzerland: Springer.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de De Brouwer.
- UNESCO. (1999, 6 de octubre). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz* (A/RES/53/243).
- UNESCO. (2013). *UNESCO's Program of Action Culture of Peace and Non-Violence: A Vision in Action*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217786e.pdf>
- UNESCO (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- Verma, R. (2017). *Critical peace education and global citizenship*. New York: Routledge.
- Vilela, M. (2014). *Valores de la sustentabilidad, educación y Carta de la Tierra*. Conferencia Magistral 2013-2014 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2014Vilela/ConfMagCatPaz13-14Vilela.pdf>
- Writes, S. (2019, Aug.27). Promoting peace through art. Global Campaign for Peace Education Newsletter. <https://www.peace-ed-campaign.org/promoting-peace-through-art/>
- Yudkin, A., Zambrana, N. y Pascual, A. (2002). Educación en derechos humanos y derechos de la niñez: Herramientas en la construcción de una cultura de paz. *Pedagogía*, 36, 25-35. Disponible en <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/EDHninez.htm>

Expanding the Scope of a Just Peace: Environmental Sustainability, Justice, and The Foundations of a Pedagogy of Peace

Dale T. Snauwaert¹

The core ideas put forth in this essay rest upon the proposition that peace education and education for environmental sustainability converge on the common ground of justice. It will be argued that this recognition of the common ground that peace and sustainability share urgently necessitates expanding the concept of justice toward a universal scope of moral consideration and a value-oriented conception of peace and global environmental justice.

Reconceptualizing and expanding the concept of justice includes exploring a number of questions such as: what are the defining elements of the idea of justice; how do individuals experience and exercise a sense of moral consideration and justice; and what are the pathways towards global peace and justice, where care and respect for the inherent dignity and value of all life, human and non-human, is imperative?

In the exploration of these questions the work of John Rawls on the many themes of justice provides a powerful framework. He conceives all persons as moral agents, possessing two moral powers that he identifies as rationality and reasonableness, or what Martha Nussbaum refers to as the capabilities of practical reason and sociability. These two basic human powers or capabilities, when actualized, enable us to be guided by a sense of justice in the conception and pursuit of our own good, as well as affirming the pursuit of justice as part of a good and complete life. Leading us to consider the further details of an expanded scope of moral consideration, the recognition of intrinsic value, impartiality and reciprocity are explored as inherent basic elements of both the idea and the application of justice.

Furthermore, given that reasonable moral regulation of rational individual interest is facilitated when individuals engage their capacity of ethical and moral inquiry, an educational process of developing and nurturing human potential that is dialogic, reflective, and transformational is central to peace and an expanded sense of justice. In this context, the ethical inquiry process of reflective equilibrium developed by Rawls will be proposed as a core practice of peace education that is consistent with the logical structure of ethics, the core normative criteria of justice, and the enlargement of the individual moral scope towards universal inclusion, environmental sustainability, and peace.

¹ **Dale T. Snauwaert.** Professor of Philosophy of Education and Peace Studies, Department of Educational Foundations and Leadership, The University of Toledo. dale.snauwaert@utoledo.edu

Peace and sustainability as matters of justice

The idea of justice concerns the protection of the intrinsic value of human beings. Since violence constitutes a violation of human value and dignity, and peace requires the transformation of all forms of violence and the patterns of thought that justify and support them, peace constitutes a matter of justice. Numerous forms of violence exist, often articulated as direct, structural, and cultural violence (Galtung, 1969, 1990). Violence violates the dignity and intrinsic value of humans by turning victims into objects and thereby dehumanizing them.

Sustainability pertains to the preservation of the natural environment within which human beings live and require for well being. Sustainability is forward-looking, to the long-term quality of the natural environment. To damage the environment in such a way as to reduce its long-term quality is to harm the well-being of those who inhabit the ecosystem. This damage constitutes a basic form of violence—the sustainability of the natural environment is thus an urgent matter of justice. The destruction of the carrying capacity and health of the biosphere is arguably one of the gravest forms of injustice (Sachs, 2015; Snauwaert, 2017).

If the scope of justice is expanded to include all sentient beings, and if peace and sustainability are matters of justice, then the scope of violence should include the moral consideration of direct, structural, and cultural violence toward all sentient beings, including the health of their natural environments as urgent matters of justice.

The two moral powers: The rational and the reasonable

Moral agency is constituted by the possession of what John Rawls identified as the two moral powers: rationality and reasonableness (Rawls 1971, 1993a, Rawls and Kelly 2001). Rationality is the capacity for a conception of the good, the capacity to know one's own interests and ends, and to plan the means to their achievement. The reasonable is the capacity for a sense of justice. When one possesses a sense of justice, one is capable of ethically self-regulating one's ends and the means to their achievement. Thus, the reasonable employs ethical limits on one's choices. The reasonable also includes the affirmation of a higher order interest in being reasonable as a part of one's good.

These two moral powers are I believe essentially equivalent to what Martha Nussbaum refers to as the “architectonic” capabilities of practical reason (rationality) and sociability (reasonableness) (Nussbaum 1988, 1990). What particularly defines humanity is our capacity for practical reason and basic sociability. These two elements are architectonic, in the sense that they organize and animate the entire structure of human life (Nussbaum 1988, 1990). A human life is necessarily shaped by practical reason (rationality) and sociability (reasonableness), for a human being is “a dignified free being who shapes his or her own life in cooperation and reciprocity with others, rather than being passively shaped” (Nussbaum 2000, 72). What is distinctive about human beings is that we are capable of conceiving, planning, executing, and evaluating our choices. However, we do not exercise our capacity for own individual conception of the good life as completely separate individuals; what is also basic to our being is our sociability (reasonableness). Sociability is central

to our humanity (Nussbaum 1995). Nussbaum suggests, consistent with Rawls, that “[t]he good of others is not just a constraint on this person’s pursuit of her own good; it is a part of her good” (Nussbaum 2006, 158). The good life is a life guided by a sense of justice wherein the reasonable regulates and limits the rational pursuit of our interests. To be reasonable is as fundamental to our own good as is the rational conception and pursuit of our individual interests. To possess a sense of justice is to limit our self-interest out of respect and care for others.

The implicit basic elements of justice

The question of justice can be approached from many normative orientations and methodologies. As noted above, there are implicit criteria that constitute the defining basic elements of “justice” in general, that is, the normative criteria that constitute the idea of justice itself, regardless of its particular principled imperatives. Implicit in the idea of justice are three fundamental normative criteria: intrinsic value, impartiality, and reciprocity.

Intrinsic value

As a basic principle of international justice Article I of the Universal Declaration of Human Rights asserts that each human person possesses intrinsic value. The intrinsic value of our humanity exerts freestanding moral imperatives, the core imperative being moral consideration. Intrinsic value exerts the obligation of morally considering the good of others; it defines moral standing and thus consideration in the moral community. Justice entails the normative recognition of the intrinsic value of all human beings.

The ideal of intrinsic value is the common foundation of all modern political and ethical theories (Sen 2009). Justice demands that we “should treat each of them [human beings] as ends, as sources of agency and worth in their own right, with their own plans to make and their own lives to live” (Nussbaum 2000, 58). Human value in turn exerts moral claims. A being with intrinsic value, is due, as a matter of justice, moral consideration; such a being is a subject of justice.

Impartiality

Logically following from intrinsic value is the normative criterion of *impartiality*. Implicit in the idea itself of what is ethically right is the requirement that a choice be disinterested and unbiased. Self-serving choices do not qualify as ethical. Ethical choices and claims require justification—one must provide reasons that justify the choice. These reasons must be disinterested. “Bare-faced appeal to self-interest will not do” (Singer 2011, p. 93). An ethically justifiable choice must give equal weight to the interests of all affected. That is, a principle of impartial consideration of the interests of others is fundamental to an ethical choice. As Peter Singer points out: “It alone remains a rational basis for ethics” (Singer 2011, p. 109).

As Rawls demonstrates, justice should be understood in terms of the demands of fairness (Rawls 1971, Rawls and Kelly 2001). As Rawls suggests: “The fundamental idea in the concept of justice is fairness” (Rawls and Freeman, 1999, 47). “A man whose moral

judgments always coincided with his interests could be suspect of having no morality at all” (Rawls and Freeman, 1999, 54). To be fair is to be unbiased; fairness demands that we impartially consider the claims and interests of others. Commenting on this basic idea, Sen (Sen 2009, 54) writes:

This foundational idea [fairness] can be given shape in various ways, but central to it must be a demand to avoid bias in our evaluations, taking note of the interests and concerns of others as well, and in particular the need to avoid being influenced by our respective vested interest or by personal priorities or eccentricities or prejudices. It can be broadly seen as a demand for impartiality. (p. 54)

Fairness entails impartiality.

Reciprocity

Interconnected with the criteria of intrinsic value and impartiality is *reciprocity*. The impartial consideration of the interests of other beings entails reciprocity, in the sense that such consideration requires the terms regulating the ethical relationship between parties must be such that no reasonable person would have grounds to reject them (Rawls 1993b, Rawls and Freeman 1999, Rawls and Kelly 2001, Scanlon 2002). Reciprocity requires that we “arrange our common political life on terms that others cannot reasonably reject” (Rawls 1993, 124). All parties under fair conditions should mutually agree under fair conditions to the principles of justice.

These three normative criteria determine the scope of moral consideration. Recognition of the intrinsic value of all human beings, impartiality, and reciprocity expands the scope of moral consideration beyond the individual’s cultural group. Universal inclusion is an integral consequence of the normative criteria of intrinsic value, impartiality, and reciprocity, what Peter Singer (2011) refers to as the “escalator of reason.” In the assertion of justice rests normative claims that are not positionally confined within any particular cultural horizon. Intrinsic value, impartiality, and reciprocity know no cultural boundary; they apply universally to all human beings as presuppositions of moral judgment.

Expanding the conception of the basic elements of justice

It is argued below that the inclusion of sustainable development as a matter of justice expands the scope of moral consideration to future generations of human beings *and* to all present and future generations of sentient beings. From this perspective, the pursuit of our individual and societal rational interests should be regulated by the ethical imperatives of the normative criteria of intrinsic value, impartiality, and reciprocity and any principles that follow from them.

The possibility of an expanded scope of justice requires that the normative criteria of intrinsic value, impartiality and reciprocity be reconceptualized. In what ways is each criterion transformed by the expansion in scope? The Earth Charter is used below as an ethical framework that articulates and supports the reconceptualization of these normative criteria within an expanded conception of justice.

The Earth Charter is a declaration of fundamental principles for building a just, sustainable and peaceful global society. The Charter constitutes a true global ethic in the sense that it constitutes a cross-cultural overlapping ethical consensus; it is a mutual agreement between global citizens regarding the ethical imperatives of peace and sustainable development (For a more detailed discussion see Snauwaert 2008).

Expanded scope of intrinsic value

The recognition of the intrinsic value of all sentient beings expands the scope of justice to mandate the moral consideration, and thus moral standing, of all sentient beings. The basic values of the Charter are enumerated in Principle 1:

1. Respect Earth and life in all its diversity.
 - a. Recognize that all beings are interdependent and every form of life has value regardless of its worth to human beings
 - b. Affirm faith in the inherent dignity of all human beings.

This principle asserts the basic values of the ethical system of the Charter: that all living beings have intrinsic value (a value independent of their instrumental value to humans); and that all human beings possess an equal, inherent dignity. Each being is understood to be a “teleological center of life;” an individual living being is a “unified system of goal-oriented activities directed toward their preservation and well-being . . . an entity whose ‘world’ can be viewed from the perspective of *its* life (Taylor 1986, 79).” These two basic values constitute the premises of the ethical system of the Charter.

Principles 1 and 2 logically follow from these values. Principle 1 asserts *respect* for life and the inherent dignity of persons, and Principle 2 asserts *care*, “Care for the community of life with understanding, compassion, and love.” Respect and Care for life and human dignity are the two fundamental principles required by the Charter. The value of intrinsic value requires the principles of Respect and Care for life in general and for specific manifestations of life on different levels of relationship (e.g., on the human level, respect and care for persons).

The following Earth Charter principles articulate the right relationship with non-human beings:

1. Respect Earth and life in all its diversity.
 - a. Recognize that all beings are interdependent and every form of life has value regardless of its worth to human beings

The principles of respect and care apply to the relationship with non-human sentient beings, shaped by the recognition of the intrinsic value of all life forms. The inclusion of the natural world in the moral community is necessary for its moral consideration. What follows is the proposition that the construction of a broader conception of justice must be founded upon the establishment of criteria for the extension of moral consideration to all sentient beings. If an individual is deemed not to have intrinsic value, then that individual cannot in principle be a member of the moral community. The individual may possess

value, but it is contingent upon its utility to the members of the moral community. The strongest argument for the establishment of moral consideration is intrinsic value, for it establishes the inviolability of moral consideration rather than resting it on the contingent grounds of instrumental value (Rolston 1988, Rolston 2006, Hargrove 1996, Taylor 1986).

The consideration of sustainability also extends the question of intrinsic value to future generations. Do future generations of human and non-human sentient beings have intrinsic value, and are they therefore worthy of present moral consideration? This is a complex question, since such beings do not exist in present time. However, it can be argued that we do hold them in trust, and by doing so we acknowledge their intrinsic value and moral consideration.

Expanded scope of impartiality

An expanded scope of impartiality requires that the moral consideration of human and non-human sentient beings be fair. No being should be treated only as a means. All sentient beings should be treated with care and respect as ends. Therefore, human beings should regulate their rational choices that pertain to other sentient beings and the natural environments that support them in terms of a consideration of the interests of all affected beings, including future generations.

Expanded scope of reciprocity

An expanded scope of reciprocity requires that human beings place themselves in the position of other beings affected by their choices. Non-human beings are incapable of a reasonable rejection of others' choices; however, that fact does not negate the basic moral obligation of considering the effect of human choice on lives of sentient beings, present and future. It also grounds the obligations of respect and care, for given the universal imperative of self-preservation and flourishing no sentient being would voluntarily seek out pain.

The process of reflective equilibrium

There exists a reasonable plurality of methods of ethical reflection, ranging from the judicious spectator, open impartial scrutiny, reflective equilibrium, the categorical imperative procedure, hermeneutics, the maximization procedure of utilitarianism, among others. The process of reflective equilibrium developed by Rawls is one such method of ethical inquiry that incorporates the core normative criteria of justice discussed above.

Reflective equilibrium is a procedure through which one seeks coherence between one's considered convictions and one's principles upon due reflection. A historical example of the exercise of reflective equilibrium is Martin Luther King's strategy of social transformation; it employed the reflective process of uncovering and articulating the incoherence between the society's founding political principles and the social practices of racial segregation, calling for a shift in people's moral consciousness to bring into coherence their convictions and principles. In this process the individual reflects on the degree to which her principles cohere with her convictions. There is also a wide focus to the process. The individual consults the widest possible range of reasonable principles and their grounding theories (S. Freeman, 2007; S. R. Freeman, 2007; Maffettone, 2010; Rawls, 1993, 1999a;

Rawls and Freeman, 1999; Rawls and Kelly, 2001; Scanlon, 2002). As Rawls suggests: “The most reasonable political conception [of justice] for us is the one that best fits all of our considered convictions on reflection and organizes them into a coherent view (Rawls and Kelly, 2001, 31).”

Given that the normative criteria of intrinsic value, impartiality, and reciprocity constitute the implicit elements of the justice, they constitute the *basic considered convictions of a reasonable person*. Consistency with these criteria is a necessary condition for the justification of our principles of justice—our principles should be in reflective equilibrium with them. If a principle is inconsistent with at least one of them, then the principle fails to achieve justification. Rawls’s device of the Original Position models the three criteria in the form of equality as the contracting parties being symmetrically situated in the original position (intrinsic value), the veil of ignorance (impartiality), and reciprocity (mutual agreement) (Rawls 1971). Rawls’s basic conception of *justice as fairness* captures the idea that the principles of justice are just by virtue of being mutually agreed to under fair conditions defined by these criteria. Therefore, the three normative criteria provide the standards upon which reflective equilibrium and thus moral justification rests. The expansion of the scope of justice, including the expanded conceptions of the three criteria mandated by the imperatives of ecological sustainability, necessarily enlarges the parameters of reflective equilibrium.

A pedagogy of ethical reflective inquiry

The process of reflective equilibrium constitutes the logical structure of ethical inquiry; in what follows a pedagogy of ethical inquiry, identified by Betty Reardon as a core peace education methodology, is explored in terms of the structure of reflective equilibrium (Reardon and Snauwaert 2011, Reardon and Snauwaert 2015).

This exploration proceeds on the basis of a curriculum theory, articulated by Jerome Bruner (Bruner 1965), John Dewey (Dewey 1995 [1910]), and Israel Scheffler (Scheffler 1992 [1973]), that posits that the curricular and teaching focus should be the logical structure (including the forms of thought and inquiry) of the subject matter. This curricular theory places the teaching emphasis on understanding the structure of the subject matter in two basic ways: fundamental ideas and the nature of inquiry characteristic of the subject matter.

Fundamental ideas: Students learn the underlying principles that give structure to the discipline which is necessary for understanding the details of the subject matter, using knowledge for recognizing problems, and for understanding the relationships between ideas.

Reflective grasp of the forms of thought: Development of the analytic understanding of the forms of thought, including the methods of inquiry that are characteristic of the discipline. The teacher and student embrace the form of thought itself, entailing a conceptual grasp of inquiry and developing the capacity to formulate and explain its workings.

The three normative criteria of intrinsic value, impartiality, and reciprocity constitute the fundamental ideas of political ethics, including peace and sustainability as mat-

ters of justice, and reflective equilibrium is a method of ethical inquiry that is one of the characteristic forms of thought of political ethics. A pedagogy consistent with the logical structure of ethics, therefore, can be formulated as a pedagogy of reflective inquiry that mirrors the structure of reflective equilibrium. A full explication of the elements of this pedagogy is beyond the scope of this short essay, however, essential stages of the process can be identified.

There are at least five stages of reflective equilibrium:

2. Reflective inquiry into the student's considered convictions
3. Comparative analysis of prominent political-ethical conceptions of justice
4. Determination of wide reflective equilibrium between 1 and 2
5. Exploration of a possible overlapping consensus of principles of justice
6. Exercise of public reason

The first stage consists of engaging students in reflective inquiry into their considered convictions. This reflection includes consideration of the values implicit in the background political culture of the students' society, consideration of each student's comprehensive doctrine (religious, philosophical, metaphysical), and consideration and acceptance of the three expanded conceptions of the normative criteria of justice discussed above. The objective of this stage is for students to construct an initial understanding of their considered convictions upon due reflection.

The second stage concerns an understanding and comparative analysis of prominent political conceptions of justice—their core principles and justifying reasons. This analysis is essential for wide reflective equilibrium and begins with a reflection on initial, personal ideas about what may constitute injustice and justice, including an exploration of developed theories. The objective of this stage is for students to acquire an understanding of the range of potential conceptions of justice upon due reflection.

Stage three explores possible states of wide reflective equilibrium. The students engage in reflection on the consistency between their considered convictions, including the three normative criteria, and possible principles of justice understood in stage two to achieve an reflective equilibrium between them.

Stage four engages students in exploring a possible overlapping consensus of principles of justice. This stage requires dialogue and deliberation between the students (and a reflection on the current status of consensus regarding conceptions of justice in their society) regarding a possible commonality of principles among them. Through fair deliberation students attempt a possible overlapping consensus of a core set of principles of justice among them. The objective of this stage is for students to generate a fair mutual agreement and an initial understanding of a shared conception of justice.

The fifth stage engages students in simulated exercises of public reason through analysis and debate of current and historical case studies of policy debates in local, regional, national, international, and global contexts. The students apply principles of justice, both those affirmed individual and those mutually agreed in stages 3 and 4, as public rea-

sons in the process of justifying particular choices. This stage can employ group projects in a process that articulates a policy position and justifies that position by using public reason. The objective of this stage is for students to develop an understanding of and skill in the exercise of public reason.

This pedagogical process employs the fundamental ideas of reflective equilibrium as a core methodology of ethical reflective inquiry, thereby providing a basic means for the achievement of reasonable citizens who are capable of exercising political and ethical judgment consistent with the imperatives of the expanded basic elements of justice, peace, and sustainability.

Conclusion

Peace and ecological sustainability share the common ground of justice. Recognition of this integral relationship urgently necessitates broadening conceptualizations of justice toward a universal scope of moral consideration of all sentient beings. It has been proposed that reasonable moral regulation of rational individual interest is facilitated when persons engage their ethical capacity of reflective equilibrium, an educational process of developing and nurturing human potential that is inquiring, dialogic, reflective, and transformational.

Reconceptualizing justice and pedagogical pathways towards inclusion of all sentient beings in the moral community brings peace and issues of sustainability under the umbrella of a global ethical perspective. This expanded perspective values the inherent value of all life, cultivating the human capacities and powers necessary for planetary well-being and flourishing in the present and in the future.

References

- Bruner, Jerome. 1965. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Charter, Earth. 2000. *The Earth Charter (2000)*: Earth Charter Initiative <http://www.earthcharter.org>
- Dewey, John. 1995 [1910]. "Science as Subject-Matter and as Method." *Science and Education* no. 4:391-398.
- Galtung, Johan. 1969. "Violence, Peace, and Peace Research." *Journal of Peace Research* no. 6 (3):167-191.
- Galtung, Johan. 1990. "Cultural Violence." *Journal of Peace Research* no. 27 (3):291-305.
- Hargrove, Eugene C. 1996. *Foundations of environmental ethics*. Denton, TX: Environmental Ethics Books.
- Nussbaum, Martha C. 1988. "Nature, Function, and Capability: Aristotle on Political Distribution." In *Oxford Studies in Ancient Philosophy -- Supplemental Volume 1988*, edited by Julia Annas and Robert H. Grimm. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, Martha C. 1990. "Aristotelian Social Democracy." In *Liberalism and the Good*, edited by Bruce Douglas, Gerald M. Mara, and Henry S. Richardson, 203-252. New York: Routledge.

DESCOLONIZAR LA PAZ

- Nussbaum, Martha C. 1995. "Aristotle on Human Nature and the Foundations of Ethics." In *World, Mind, and Ethics: Essays on the Ethical Philosophy of Bernard Williams*, edited by E. J. Altham, and Ross Harrison. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha C. 2000. *Women and human development : the capabilities approach, The John Robert Seeley lectures*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha C. 2006. *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, John. 1971. *A theory of justice*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, John. 1993a. *Political liberalism, The John Dewey essays in philosophy*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, John, and Samuel Richard Freeman. 1999. *Collected papers*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rawls, John, and Erin Kelly. 2001. *Justice as fairness : a restatement*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Reardon, Betty A, and Dale T Snauwaert. 2011. "Reflective Pedagogy, Cosmopolitanism, and Critical Peace Education for Political Efficacy: A Discussion of Betty A. Reardon's Assessment of the Field." In *Factis Pax: Journal of Peace Education and Social Justice* no. 5 (1):1-14.
- Reardon, Betty A., and Dale T Snauwaert. 2015. *Betty A. Reardon: A pioneer in education for peace and human rights*. Edited by Guenter Brach, *Springer Briefs on Pioneers in Science and Practice*. London: Springer.
- Rolston, Andrew Light and Holmes. 2006. *Environmental Ethics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rolston, Holmes. 1988. *Environmental ethics: duties to and values in the natural world, Ethics and action*. Philadelphia: Temple University Press.
- Sachs, J. D. (2015). *The Age of Sustainable Development*. New York: Columbia University Press.
- Scanlon, Thomas. 2002. "Rawls on Justification." In *The Cambridge Companion to Rawls*, edited by Samuel Richard Freeman, 139-67. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheffler, Israel. 1992 [1973]. "Philosophy and the Curriculum." *Science & Education* no. 1:385-394.
- Sen, Amartya. 2009. *The Idea of Justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Singer, Peter. 2011. *The expanding circle : ethics, evolution, and moral progress*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Snauwaert, Dale T. 2008. "The Cosmopolitan Ethics of the Earth Charter: A Framework for a Pedagogy of Peace." In *Factis Pax* no. 2 (1):88-130.
- Snauwaert, D. T. (2017). Sustainable Just Peace: Jeffrey Sachs' The Age of Sustainable Development—A Review Essay and Dialogue From a Peace Education Perspective. *Global Campaign for Peace Education*(October 1.).
- Taylor, Paul W. 1986. *Respect for nature : a theory of environmental ethics, Studies in moral, political, and legal philosophy*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Reardon Revisited: The Evolution of a Peace and Human Rights Educator

Kristina Eberbach¹
Nancy Flowers²
Kristi Rudelius-Palmer³

In April 2009, Professor Betty Reardon delivered *Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace*,⁴ as the keynote address of the UNESCO Chair for Peace Education at the University of Puerto Rico. This presentation linking the fields of peace education and human rights learning and articulating their significance for education locally and globally has become a staple reading in many university syllabi.

In the decade since that seminal address, Professor Reardon has continued to develop her thinking on these subjects, which she has expressed in subsequent writings as well as in a January 2019 interview at Columbia University.⁵ In particular, she has refined and extended her views of what constitutes “comprehensive human rights education” and its role in peace education, offered new insights into the application of human rights to the problematic of contemporary universities, and added new dimensions to her concepts of pedagogy for change.

Comprehensive human rights education

Characteristic of a scholar who has repeatedly encouraged other educators that “every experience and every encounter ... you reflect on, ... you will be able to learn from...,”⁶ Betty Reardon continues to question and evolve her own thinking, even as she enters this year on her tenth decade.

Nowhere is the evolution of her thinking more evident than in her widening understanding of what constitutes human rights education. In her 2009 address in Puerto Rico, she drew sharp contrasts between human rights education (HRE) and human rights learn-

1 **Kristina Eberbach.** Director of Education at Columbia University’s Institute for the Study of Human Rights. kre2104@columbia.edu

2 **Nancy Flowers.** Writer and consultant for human rights education and co-founder of Human Rights Educators USA. Previously co-director of the University of Minnesota Human Rights Center. nancymaryflowers@gmail.com

3 **Kristi Rudelius-Palmer.** Human rights education consultant. Kristina Eberbach and Kristi Rudelius-Palmer are founding members of the University and College Consortium for Human Rights Education and are Steering Committee members of Human Rights Educators USA. kristikrp@gmail.com

4 Reardon, B. A. (2010). *Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace*. San Juan, Puerto Rico: UNESCO Chair for Peace Education, University of Puerto Rico. <https://www.peace-ed-campaign.org/wp-content/uploads/2015/10/Cátedra-UNESCO-Betty-Reardon.pdf>. See also Reardon, B. A. (2015). Retrospective Reflection on ‘Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace’ (2008). In B. A. Reardon and D. T. Snauwaert (Eds.), *Betty A. Reardon: A Pioneer for Education in Peace and Human Rights*, (pp. 145-164).

5 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

6 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

ing (HRL). She faulted HRE for being “largely content-based” in contrast to the “engaged pedagogy” and “active and reflective involvement of the learner” that she saw in HRL. She argued that both peace education and HRL were by their very nature critical, i.e., “probingly analytic and evaluative,” whereas “such examination and challenge of prevailing social and personal values is still largely missing from standard, formal human rights education, precluding it from being peace education.”⁷

However, in her 2014 retrospective reflections on her 2009 address, Reardon acknowledged that her previous statements mirrored:

... adversarial stances being taken at the time among practitioners of various approaches to HRE as they encountered each other in planning for the next phase of development to follow the UN Decade for Human Rights Education.⁸

Although this heated debate between HRE and HRL might appear as mere semantics to people outside the field, it constituted fundamental conceptual differences between those who approached HRE from a more traditional learning environment and those who advocated and practiced Freirean methods in both formal and informal education. This controversy is reflected in the titles of two major UN initiatives in that period, The UN Decade for Human Rights **Education**, 1995-2004 and the UN International Year of Human Rights **Learning**, 2009, distinctions for which Reardon’s 2009 address offered a conceptual justification. To further complicate the issue, however, the ultimate title of the UN Declaration on Human Rights Education and Training, adopted by the UN General Assembly in December 2011, perhaps reflects an attempt to compromise this controversy, but also introduces *training* as a wholly new term in the formulation. Many educators found the official use of these related terms perplexing. Today *human rights education* is the wording of preference used by the UN and its agencies, although the phrase now designates a more inclusive understanding of the field.

In *Human Rights and the Renewal of the University*,⁹ only three years after her 2009 Puerto Rico address, Reardon had already moved to a new holistic conception of both HRE and HRL and added the new term, *human rights training* (HRT), presenting all three as necessary, complementary components. She has called past controversies over *education* and *learning* “specious and dysfunctional”¹⁰ and included a *mea culpa* for her own possible role in reinforcing this division. As she has said of this debate in the recent interview, “It isn’t either/or. It’s both/and.” ... [HRE and HRL] “are interrelated and interdependent ... they are a whole.”¹¹

In *Human Rights and the Renewal of the University*, Reardon provided clear definitions for these three components and explained how each is necessary to a holistic understanding of what she called “comprehensive human rights education.” In this new understanding that encompasses HRE, HRL, and HRT, she distinguishes HRE as centered on a specific body of knowledge, the cognitive content base:

7 Reardon and Snauwaert, 147-8.

8 Reardon and Snauwaert, 146.

9 Reardon, B. A. (2015). Retrospective Reflection on “Human Rights and the Renewal of the University” (2012). In B. A. Reardon and D. T. Snauwaert (Eds.), Betty A. Reardon: A Pioneer for Education in Peace and Human Rights, (pp. 165-180).

10 Reardon and Snauwaert, 146.

11 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

... substantive analytic human rights education is citizenship education directed toward external application of the knowledge and skills in realms of social and political action in the extramural society.¹²

She recommends HRE as an “essential component of education for global citizenship that should be in the education of all school and undergraduate programs”¹³ but points out that such an analytic and problem-solving approach seldom involves direct action.

On the other hand, HRL goes beyond problem analysis to deal with the problematic and how it relates to the life of the individual learner. As described by Reardon, HRL emphasizes a reflective processes directed toward “affective learning objectives, the internalization of values and attitudes, [and] the normative formation of ethical persons.”¹⁴ She made a clear distinction between the formative approach of HRE, which draws its content outside the learner and the transformative approach of HRL, which derives from within the learner.

Describing this transformational learning, Reardon stressed the primacy of individual ethical reasoning, in contrast to unthinking acceptance of authoritative moral imperatives:¹⁵ “I think at best we can do our work in HRE in such a way as to lead the learner to begin to inquire into their own value system.”¹⁶ She points to the Freirean principle that there is a “fundamental human right to think. Not just to absorb, not to learn in the sense of taking in more data, ...but to begin to think about things, which is more complex.”¹⁷

By contrast, HRT prepares the learner for direct action, emphasizing strategies and skills to overcome specific injustices and work for social change. It is “behavioral, strategic and target directed.”¹⁸

Reardon argues that such comprehensive HRE, including “the interpretive/analytic of human rights education, the critical/ethical of human rights learning, and the strategic/practical of human rights training,”¹⁹ makes possible holistic HRE that is appropriate and available to any segment of a community. Indeed, this integrated understanding of *human rights education* is arguably in line with recent conceptualizations of the term among practitioners and implied by its use in current UN documents. When asked whether a new term is needed to encompass this more comprehensive understanding of HRE, HRL, and HRT, Reardon typically proposes a collaborative exploration in which educators should come together to find a concept that could “synthesize [these disparate aspects of HRE] into something that would show that they are integral to each other.”²⁰

Human rights and the problematic of contemporary universities

In recent years, Dr. Reardon has also reflected a great deal on the role of the university in society and the relationship between human rights learning and higher education. She observes a need for transformative change within universities and calls for “comprehensive human rights education developed within a holistic human rights framework [of education,

12 Reardon and Snauwaert, 177.

13 Reardon and Snauwaert, 176.

14 Reardon and Snauwaert, 177.

15 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

16 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

17 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

18 Reardon and Snauwaert, 177.

19 Reardon and Snauwaert, 177.

20 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

learning and training] that informs the mission of the undertaking...”²¹ Although not expressed in such terms, one could argue that she is calling for a rights-based approach to university education: holistic human rights education within a learning environment that is developed and operated according to human rights principles and directed towards the realization and advancement of human rights within the society at large.

Reardon has argued that many universities are now part of a corporate structure and laments the fact that technical capacity has been prioritized over liberal arts education. She posits that human rights may be the most effective way “to renew the traditional mission of the university as provider of authentic knowledge and relevant learning in the service of the development of persons and the societies in which they live their lives.”²² While acknowledging the value of technology and technical capacity, she argues that in order to make “basic human decisions,” one must also learn about the human experience and multiple ways of expressing and developing human experience.²³ Part of this process, she argues, is a sincere willingness to engage in dialogue and learn from others, without necessarily trying to change their opinions.²⁴ Indeed, she argues that any reform process dedicated to the creation of a human rights university must be informed by multiple experiences, perspectives and forms of expression.

Dr. Reardon put this belief into practice when she was invited to teach an intensive course and to help conceptualize a human rights university at Klagenfurt University of Austria in 2010. She reflects that she was not as an outsider “ethically capacitated” to undertake the design, and suggested that the process should start with the students, so she dedicated the course she was teaching at that time to this endeavor.²⁵ As she recalls, “the students insisted that everybody was part of the experience and everybody should have something to say about how the institution is structured, how it facilitates or is an obstacle to their work or lives, how they relate to the other parts of the university, what parts of human rights education they might need to be effective agents of change in that university.”²⁶ Her comprehensive HRE approach to inclusive participation derived from the student’s model of a human rights university.²⁷ She argues that “above all, a human rights university would be a learning community...” an environment “in which learning is maximized and enriched by education *of* the participants, *for* the participants and *by* the participants.”²⁸ For Reardon, university reform necessarily means regarding everyone who interacts with the institution as a “participant” and an agent of change, students and staff, as well as faculty members and administrators.²⁹ This participatory approach is essential to any rights-based approach to institutional reform and management, which must be inclusive transparent, accountable, and non-discriminatory.

21 Renewal of the University, 177

22 Human Rights and the Renewal of the University, 169

23 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

24 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

25 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

26 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

27 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

28 Human Rights and the Renewal of the University, 169

29 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

Reardon also argues that a human rights university necessitates a willingness on the part of community members to acknowledge their contributions to problematic, hierarchical power structures. She observes that when engaging in human rights education, educators must be aware that they are unavoidably part of these structures and should acknowledge to learners their respective roles within and responsibility to challenge them.³⁰ Moreover, she argues that a failure to do is a forfeiture of individual integrity and amounts to moralizing rather than confronting the harder ethical struggle.³¹ She also encourages human rights educators to reflect continuously upon and learn from each experience and encounter as well as “never fail to entertain the possibility that you are wrong.”³² Reardon optimistically states that a university system would not stand if it did not include usable social structures, including institutions of redress, trade unions, and student organizations. These possible agents of change are often in contention with the larger institutions of which they are a part and when such contention follows a constructive and transparent course, these agents can play crucial roles in negotiating transformative change.³³

The critical bridge between human rights and peace

During the interview, Reardon also shared some pivotal human rights learning moments for her personally, beginning when she discovered the Universal Declaration of Human Rights (UDHR), on its 10th anniversary in 1958. She remembers feeling “ticked off” by not having learned about this document in the U.S. public education system or at her college.³⁴ She realized that she had the responsibility as a high school educator to teach human rights. She used the UDHR as a guideline to raise questions about what was going on in the world in whatever she was teaching.

Ultimately, in formulating her concept of comprehensive peace education, human rights became an essential component, the primary tools for the “definition and diagnosis of what comprises violence, experientially as well as conceptually.”³⁵ She also posits that human rights advanced the consideration of law as an instrument of peace, as human rights are norms and standards that are enshrined in international law.³⁶ Reflecting on the relationship between human rights, peace, and education, Reardon notes:

Things don’t just come out of whole cloth...They gestate, go through evolution. The Declaration ... ultimately produced the two Covenants and then whole generations of rights. They were generated out of the problematic. And would keep on generating so long as there was the problem. Human rights provided me with an area where I could teach those kinds of concepts. Human rights are such a wonderful tool for showing positive development. Too many people think peace is just a concept: you’ll never get there. But when you look at things in an evolutionary way, human rights is a wonderful tool for showing positive development. That was a real breakthrough!³⁷

30 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

31 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

32 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

33 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

34 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

35 Reardon and Snauwaert, 153.

36 Personal communication with Betty Reardon on 2/14/2019.

37 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

In reflecting further about the relationship between peace and human rights education, she recalls that her earlier work with both individuals engaged with human rights as well as those working on peace and conflict issues often seemed disconnected, for they were often on parallel, but separate paths “using different language and concepts.”³⁸ However, Reardon has since come to regard human rights as a constitutive element of positive peace and key to peace education.³⁹ Yet, one might argue that as important as human rights may be to peace education, it should not be subsumed into peace education. Human rights education is essential in its own right. Moreover, one might argue that the value of human rights is not simply in that it advances “the consideration of the law as an instrument of peace.” Human rights legally enshrines certain obligations by governments, specifically to respect, protect and fulfill human rights standards.

Her reflections on the relationship between peace, human rights and education have precipitated and continue to inform evolving and valuable discussions among peace and human rights educators regarding the conceptualization of these fields. This is arguably another one of her valuable contributions and prompts further questions that cannot be fully addressed in this article, including: Does Reardon regard human rights education as a tool for peace or as a valuable field in its own right? What can be learned from a comparative analysis of human rights education and peace education at this current stage? Should we celebrate the inclusion of peace education within human rights education and human rights education inclusion within peace education? Or does it confuse and dilute the efforts of each? What might affect the benefits and drawbacks of this relationship?

Ethics of human rights education and training

In her 2009 UNESCO Chair lecture, Reardon drew a distinction between morality and ethics. She expressed her fears about the promotion of human rights devolving into moralizing, dictating to others from a presumed position of authority what they should think and do in the absence of individual critical reflection. During the 2019 interview, Reardon acknowledges “[I]t is perfectly acceptable to study moral standards if you were studying comparative religions or comparative studies,” but she emphasizes that this learning would not develop “any of the capacities or skills or knowledge or understandings that would be helpful in the general pattern of relationships What we really need is people having the capacity to reason ethically and to understand the reasons why they have a normative, ethical position on certain issues.”⁴⁰

Reardon further expands on the pedagogical process of interconnecting human rights and ethical reasoning:

The premise I start with is ... the Preamble of the UDHR as a fundamental, ethical base for my social and political thinking, and I therefore very often use these standards, as well as other principles that come from philosophy rather than from religion. I think - we learn there are inner values that guide our behaviors, but we have to understand that it only works when they are shared in common by others.... I get a

38 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

39 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

40 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

little worried when people speak about certain issues as moral issues. That seems to muddy the water more than clarify them. I would like to see the study of ethics, the development of the capacity [for ethical thinking] to be part of social education for all our citizens.⁴¹

Reardon also warns human rights educators against presuming that they should aim to foster attitudinal shifts in their students. She says flatly, "...we can't do that. Only the learners themselves can change their inner perceptions. Educators can provide opportunities for reflections and invitations to examine thinking." At first glance, this assertion may seem controversial given that one of the key elements of human rights education focuses on attitudes and values,⁴² albeit one that necessitates further clarification, reflection and critique. Reardon pushes educators to challenge their own position of moralizing and suggests that the most effective HRE work is to:

...lead the learner to begin to inquire into their own value systems. To give them enough ethical muscle and the emotional support of knowing it's a struggle ... so that at some point they can even challenge their values and understand that at some point this kind of process will be controversial. And as an educator one has to be prepared not only for controversy first within a group of students, but then in the larger community.⁴³

In other words, Reardon argues that the goal is not to promote a particular attitudinal shift, but rather foster a willingness to challenge one's own perspectives and values and have an openness to change. I would argue that this inner work is the ethical base for the outer social and political work.

Continuing the discussion of some ethical challenges of human rights education, Reardon posits that human rights educators cannot facilitate the emotive power of human rights learning without "triggering" discomfort in some learners. However, she cautions that educators must be aware of the social and political developmental stages of their students and emphasizes that it is unlikely that anyone is helped to come to "critical awareness of reality traumatically."

Transformative civil and constructive discourse and learning

Reardon delineates the pedagogy of civil and civic engagement: "Whether one is in dialogue with a problem or a person who is an agent of the problem [or] have an opposition stance, we have to move from winning the point to learning from the opponent why, how, everything that goes into their position. To fully understand."⁴⁴ She contends that the challenge is not to have either opponent digging into a position and/or feeling like one must concede to the other.

Reardon's interview conveys a deeply held sincerity about learning from another person's point of view. She is not just teaching about a process; she is urgently clarifying both the exciting aspects of learning another perspective and the transformative growth

41 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

42 See for example UN Declaration on Human Rights Education and Training, Article 2.

43 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

44 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

that could make both parties learners. She speaks of this powerful relational exchange: “The process is really a learning EXPERIENCE, not just getting information about the other person’s position. It opens up your own learning about your own position. It might challenge it. You might change it, but you also might strengthen your position as well as learn something about how to talk to people...”⁴⁵

In Reardon’s book *Educating for Human Dignity* (2010), she uplifts the power of human dignity as a core value whose primary expression lies in treating all individuals with respect, to which she adds, “[N]o matter how despicable you think their position is.”⁴⁶ She points to the need for respect and civility in the current polarized social and political context in the United States:

I talk about things like civil disputation, which means essentially [that] every person that you encounter ... is a human being, endowed with everything it says in the Preamble and all those rights in the Declaration, and you have to keep that in your mind. And hope that ultimately they’ll come to see that about you, too. And as educators we have a great opportunity to do this in dealing with controversial issues.⁴⁷

Among the most difficult of these controversial dialogues is what Reardon refers to as the “pedagogy of the privileged.” She raises the uncomfortable truth that human rights educators cannot avoid being part of the problematic power structures:

All of us who live and work in this society are part of that construct ... so you have to understand that you are not only connected, but part of it. We all need to reflect on how we are complicit with the systems...We need to understand we have restraints, but that we also have opportunities and we need to look for those opportunities and not just fights against those restraints.⁴⁸

She then proposes a two-step learning process for how educators can be agents for change within their own institutional positions. First, she recommends that when working in a confrontational situation, both sides take a step back. With space between them, they can inquire together, “Where do these structures come from, who built them, why, and to whose advantage did they work from the beginning, and how has that changed over time and then look forward?”⁴⁹ This is the point, Reardon says where “the instructional opposition” is evident and we can see things differently. The second step is to leave things in the past reflective for now and say we are now going to look ahead. She then recommends saying, “If you have one position and I have another position, where is it that we would like to be and what kind of future do we want to live in and have our kids live in. What kinds of institutions will make this possible?”⁵⁰ We try to envision new options and gradually return to the current context and ask how consistent this new design is with what we have now and how can it be changed. Reardon then says that individuals should prioritize the commonalities of the future order that is needed and realize that you do not have to give up who you are, but that such dialogue involves a give and take. Hence, she describes the process

45 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

46 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

47 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

48 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

49 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

50 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

of first joining together the past and future and then negotiating in the present of what can be done to create social change for the greater good of society.

Reardon acknowledges that to begin the possibility of change, we need to identify the usable parts in systems and use them as our base. Only then can we “begin the possibility of change.”⁵¹ In addition, she feels that we need to better understand our institutions and systems: “The hierarchy of human value that organizes every institution... with a few on top with lots of power and others at various levels with less and less access to resources and decision-making powers. According to the conceptualization that I have done on gender, that is a highly gendered thing.”⁵² Reardon sees a great opportunity to understand deeply the “hierarchy of human value” because “the whole notion of human rights is the antithesis to that hierarchy.”⁵³ She believes that taking on issues, such as the global climate crisis, must address this hierarchy and “start at every level to dismantle it and pull people into this process of making politics constructive learning. That is what human rights is all about. It is about politics for human fulfillment.”⁵⁴

Throughout her 90 years of life, Betty Reardon has embraced a holistic approach to peace and human rights education, learning and training but has never ceased to reflect upon and refine her vision. Her commitment to practice the principles of reflective learning she advocates is admirably evident during the 2019 interview where she laughingly corrects herself, replacing “should” with “could” and at one point remarking, “Oh, I’m moralizing aren’t I?” She continues to inspire educators to follow her own example: “[R]eflect, reflect, reflect...learn, learn, learn!”⁵⁵

References

- Reardon, B. A. (2019, January 30). Personal Interview.
- Reardon, B. A. (2015). Retrospective reflection on ‘Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace’ (2008). In B. A. Reardon and D. T. Snauwaert (Eds.), *Betty A. Reardon: A Pioneer for Education in Peace and Human Rights*, (pp. 145-164). SpringerBriefs on Pioneers in Science and Practice 26, DOI 10.1007/978-3-319-08967-6_11
- Reardon, B. A. (2015). Retrospective reflection on “Human Rights and the Renewal of the University” (2012). In B. A. Reardon and D. T. Snauwaert (Eds.), *Betty A. Reardon: A Pioneer for Education in Peace and Human Rights*, (pp. 165-180). SpringerBriefs on Pioneers in Science and Practice 26, DOI 10.1007/978-3-319-08967-6_12
- Reardon, B. A. (2010). *Educating for Human Dignity: Learning About Rights and Responsibilities*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Reardon, B. A. (2010). *Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace*, San Juan, Puerto Rico: UNESCO Chair for Peace Education, University of Puerto Rico. Retrieved from: <https://www.peace-ed-campaign.org/wp-content/uploads/2015/10/Cátedra-UNESCO-Betty-Reardon.pdf>

51 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

52 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

53 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

54 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

55 Reardon, B. (2019, January 30th). Personal interview.

Human Dignity: Exploring the Concept in Betty Reardon's Work

Fuad Al-Daraweesh¹

The linguistic meanings, connotations, and implications for the concept of human dignity vary based on context and discipline. Sometimes, human dignity is perceived as equi-primordial between two disciplines or more; other times, it is starkly different. The concept of human dignity contextualized here, which is based on the writings of Betty Reardon, entails a commitment to the value of one's humanity as an inhabitant of earth. Reardon perceives this commitment not only as entitlement but also as an obligation by virtue of one's humanness. This article is an attempt to locate the concept of human dignity in Reardon's work and to highlight the implication of the concept in advancing peace and human rights education.

Reardon is a well-known peace and human rights educator, as well as a scholar who founded the International Institute on Peace Education and the Peace Education Center at Teachers College Columbia University. She has written extensively on diverse subjects—peace, human rights, disarmament, and feminism, to name a few. Most of her writing, activism, and advocacy has been buoyed by the concept of human dignity. The concept seems to be the foundation for any discussion about justice. In the following lines, I try to locate and explore the concept of human dignity from Reardon's perspective. At the outset, I start by defining and contextualizing the concept of human dignity and exploring the use of the concept in Reardon's writing. This includes exploring the idea of moral equality from a liberal perspective, which includes other diverse cultural traditions and feminist traditions.

There are many references to the concept of human dignity in international declarations and covenants. One of the first references to the concept is found in the preamble of the Universal Declaration of Human Rights (1948): "Recognition of the inherent dignity and the equal and inalienable rights of all members of human family is the foundation of freedom, justice and peace in the world." Kateb (2011) claims, "it almost seems as if the idea of human dignity is axiomatic and therefore requires no theoretical defense" (p. 1). Indeed, the concept exists in all cultures across the globe, secular and religious, western and non-western, albeit with some differences and similarities. Because all cultures have some concept of human dignity, it constitutes a good starting point to cultivate worldwide agreement on the preservation and actualization of human dignity.

¹ **Fuad Al-Daraweesh.** Adjunct Professor at Center for International Studies and Programs, University of Toledo. fuadaldaraweesh@gmail.com

The concept of human dignity is foundational to any discussion about justice, rights, and peace. Human dignity provides the basis for a justification for human rights and duties, peace, capabilities in the capability approach, human security, disarmament, the abolition of war, and the abolition of all types of discrimination, including but not limited to race, gender, age, and sexual orientation. Yet, the concept of human dignity also encapsulates different views of the worth of humans. From a positive viewpoint, human dignity is employed to elevate the level of human's worth to a higher level of worth conducive to flourishing and consistent with justice, rights, and peace. In this view, there are certain ascribed and prescribed conditions that ultimately could lead to human flourishing, and constituting one's own conception of the good life that one chooses to pursue over time. However, from a negative viewpoint, human dignity as a concept is often invoked in worst-case scenarios when injustice occurs, whether caused by rights violations or by natural disasters and misfortune.

The concept of human dignity espoused by Reardon extends dignity to all humans, and is premised on the claim that humans are morally equal. Morally equality is the basic concept that inform justice, rights, human dignity, and freedom. Kateb (2011) states that the concept means "the equal dignity of every person" (p. 1). Moral equality requires equal treatment of citizens because of their membership to a specific moral community or to the bigger global community. Human dignity is based on the fundamental worth and sanctity of all citizens regardless of how a society or a certain political structure label them.

In her extension of dignity to all humans regardless of their sex, gender, moral powers, disabilities, age, geographic location, nation, state, religion, and so on, Reardon's approach to human dignity seems to align with Martha Nussbaum (2006), since Nussbaum testifies to the statement through her explicit reliance on human dignity as the foundation of justice. Furthermore, she argues that dignity is inseparable from capabilities which are "ways of realizing a life with human dignity" (p. 161). Capabilities are justified on the claim that they provide a life conducive to human dignity. Human dignity is the minimal conditions that governments ought to provide its citizens.

The primary subject in Reardon's writings is the actualization of human dignity. The idea of human dignity entails *reverence* as well as *responsibility* for other humans, including the actualization and the preservation of their dignity. In her acceptance address for the MacBride Peace Prize at Georgetown University, Reardon (2009) explains how human dignity encompasses

the core pursuits of the realization of our common humanity; the repudiation of violence and the realization of universal human dignity, the convergence of the human rights and peace movements, manifested as gender equality and general and complete disarmament, respectively the social and structural transformations from which can emerge the practical possibilities for a culture of peace. (p. 3)

In this speech, Reardon articulates the core elements that could potentially pave the way to the preservation and actualization of human dignity. Oppression is a common characteristic of all these elements. It hinders human flourishing in diverse ways and forms. An-

cillary to these elements, Reardon provides the tools to actualize human dignity manifested in social and political transformation.

For Reardon, human dignity, justice, peace, and human rights are interdependent, but the relationship between them is not explained. The co-existence of these elements lead to a dignified way of living, and the absence of any of these elements cause the violation of human dignity. Reardon starts with violence and war because violence causes more harm to citizens.

Moreover, the abolition of war—seems to assume a priority, since its opposite—the existence of war—is in total negation of human dignity. According to Reardon and Cabezudo (2002), “the relationship of human dignity to the abolition of war is the integral link between justice and peace (the institution of war is totally inconsistent with the value of human dignity)” (p. 49).

The concept of human dignity is recognized and revered in most cultures around the globe. Such a worldwide recognition has two implications. First, this recognition can serve as a justification to cultivate an agreement, based on an overlapping consensus, on the enactment, preservation, and the actualization of human dignity. Second, the global embrace of the concept could enrich our understanding of our shared humanity. In *Learning to Abolish War*, Reardon and Cabezudo (2002) explain,

We believe that such culturally varied and community relevant forms of peace education not only better serve the learners, but greatly enrich the entire field of peace education, increasing the possibilities of its being introduced into all learning environments throughout the world... While we argue for the universal need for peace education, we do not advocate the universalization and standardization of approach and content. We believe that peace education in whatever forms it takes must be a fundamental part of the socialization process in which education plays a major role. (p. 17)

Employing different culturally related forms of human dignity and peace enriches the learning environment and experience. These forms are important for three reasons; the forms have pedagogical, social, and democratic implications. They constitute a pedagogical approach to educate or teach for/about human dignity. In this case, educators utilize local (epistemic and ontological) knowledge to transform power dynamic. Relevant forms, also, pertain to information about the social fabric related to the power dynamic that needs transformation. Equally important, such recognition of other cultures globally is part of the democratic process(es).

Since the concept of human dignity is premised on the claims that humans are morally equal, consequently humans' various contributions and ways of life ought to be considered equal. Reardon and Cabezudo (2002) seem to be aware of the importance of employing different cultural forms in peace education across cultures and refraining from a standardized approach or set of contents. This awareness is based on two factors. First, as Dworkin (1978) noted, a liberal society does not adopt one particular substantive view about the ends of life or what constitutes it (as cited in Taylor 1994). In a liberal society,

people are free and equal insofar as they can choose their own conception of the good and make their own plan over a complete life, which might include a conception of the good that draws from a comprehensive doctrine or religion (Rawls, 2003, p. 24). Reardon's refraining from a standardized procedure is mainly grounded in the liberal tradition that one pursues his/her own conception of the good. In this example, human dignity could be constitutive of human good, or it could be a human good itself. Based on Reardon's approach, human needs are addressed through local approaches and sources of content, which is consistent with the notion of dignity in liberal traditions.

The second factor is clearly stated in "Human Rights as Education for Peace" in which Reardon (1997) argues, "the commitment to human dignity that is the essence of nonviolence inspires the struggle for human rights as the basis for overcoming the many forms of violence that impede a viable, just peace. This commitment requires consistency between means and ends" (p. 9). In other words, Reardon reaffirms the Gandhian principle that the ends should be consistent with the means. If we, as educators, aim to teach about democracy, then we ought to follow an approach that is consistent with the content of democracy. Likewise, if our end is human dignity, then our approach ought to be consistent with the content of human dignity, paying special attention to autonomy, an integral part of the concept of dignity. In this example of utilizing relevant cultural forms to teach for peace and human dignity, one role of teachers is to ensure a consistency between ends and means.

Embedded in the concept of human dignity is the moral sentiments of care and concern for others. Reardon (1988) describes human capacities of care, concern, and commitment as required in transforming realities that antithetical to human dignity. Reardon perceives capacities as abilities that pertain to a type of normative or moral force. Human capacities for caring about the well being of others are the seeds for transformational processes and education. The capacity to care about contemporary humans and future generations also extends to care about the environment and its sustainability to future generations.

Furthermore, this capacity of care in Reardon's conceptualization extends to the protection of the nature. Reardon's (1995) conception of dignity entails a respect for the natural world because, as she argues: "Ecological thinking derives from reverence for life. Reverence for life is a necessary complement to the core value of human dignity and integrity as it is realized in a sustaining and sustainable environment" (p. 24). Reverence in this context is characterized by care, responsibility, and accountability. The capacity to care generates citizens with a commitment not to cause harm to others or to the environment. Care embodies a concern and a commitment to the needs of others and to the needs of human dignity. The lack of care and the exclusion of others generate violence, which violates human dignity.

Reardon (1998) also believes that the exclusion of women and their perspective in the grand narrative of human security, peace, and human rights has led to violence and

the lack of a good human security system that based on dignity and justice for all. In her "Gender Analysis of Militarism and Sexist Repression," Reardon (1988) states,

It is unrefutably evident that women's concerns, feminine modes and perspectives and feminist values have little or no role in the formulation of public policy in general and in security and military policy in particular. They are most notably absent in the military regimes. But less obviously and more potentially detrimental to its very purpose they are sorely lacking in peace research. Most inquiries are carried out entirely by men, but also in masculine modes. Women's concerns and feminist perspectives are only considered at women's insistence. (pp. 13-14)

It is unfortunate that women's voices have been silenced or not included in formulation of public and international policies. A feminist perspective on oppression adds a new angle to improve the way the world is perceived. If this perspective were included, the focus would have shifted from expenditures on weapons and military development to a different paradigm focused on human needs characterized by the virtue of care to all humans, regardless of the geographical location. Reardon recognizes the importance of transforming the oppressive realities deeply ingrained in gender inequality, bias, and discrimination. She believes that patriarchy is one of the main reasons for wars and violence. Alternatively, Reardon points out that women's voices have advocated for authentic human security. Authentic human security is when "basic needs are met, when we experience human dignity and human rights, and when we have a healthy natural environment capable of sustaining life" (1996, p. 318).

The concept of human dignity is the foundation for any discussion about peace, human rights, and human security, and honoring human dignity constitutes the minimal demand of any just system. Reardon's career has been devoted to the preservation and the actualization of human dignity, and her ideas on justice and human dignity provide a coherent theory of justice based on a cross-disciplinary approach with implications that extend beyond education. For Reardon, as well as many scholars of human rights and peace education, the concept of human rights and its utilization are based on moral equality and equity among human cultures that contribute to the conception of individuals. Thus, recognizing other cultures, which is grounded on liberal traditions, is integral part of realizing human dignity. Consequently, recognizing other cultures opens the door for examining, and acknowledging the diverse conceptualization of human dignity across cultures. This requires the inclusion of women's voices in the formulation of an authentic human security system, as feminist voices could provide a great contribution to the idea of human dignity, since the group have been historically marginalized.

Reardon's concept of human dignity is premised on the claim that humans are morally equal. The concept is interdependent with the justification for human rights, peace, the abolition of war, disarmament, and all forms of discrimination and bias—including sexism, racism, and ageism—which privilege one group over another hindering the humans' potential and opportunities. Because, as Reardon argues, an authentic concept and system ought to include all voices, a global inquiry into the diverse manifestation of the concept

across cultures, and including women's voices, is crucial to the preservation of human dignity and is an integral part of politics of recognition in liberal traditions.

References

- Kateb, G. (2011). *Human dignity*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disabilities, nationality, species membership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2003). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reardon B. (1995). *Women and peace: Feminist visions of global security*. Albany, NY: SUNY Albany Press.
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Reardon, B. (1995). *Educating for human dignity: Learning about rights and responsibilities*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Reardon, B. (2001). *Education for a culture of peace in gender perspective*. Paris, France: UNESCO Publishing.
- Reardon, B. (2009). *Gender and disarmament: Imperatives for peace education and essentials of a culture of peace*. Based on acceptance remarks by Betty Reardon at the awarding of the MacBride Peace Prize. Georgetown University.
- Reardon, B. A. (1997). Human rights as education for peace. In G. J. Andreopoulos & R. P. Claude (Eds.), *Human rights education for the 21st century*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Reardon, B. & Cabezudo, A. (2002). *Learning to abolish war*. New York, NY: The Hague Appeal for Peace.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutman (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25-73). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- The Universal Declaration of Human Rights*. (1948). Retrieved from <http://www.un.org/undhr>

Atender los Temas Emergentes: Desafío Ineludible y Permanente para la Educación en Derechos Humanos

Abraham Magendzo Kolstrein¹
Jorge Pavez Bravo²

Es propósito de este artículo estimular a educadores en derechos humanos a estar atentos - con mayor insistencia y perseverancia de lo que lo han hecho hasta el momento - a temas actuales, coyunturales o emergentes, en el plano político, económico, social y cultural, que preocupan a la ciudadanía y a la sociedad. Temas tales como: corrupción, delincuencia, impunidad, pobreza, desigualdad, globalización, conflicto y diálogo, violencia, movimientos sociales, migraciones e inmigraciones, terrorismo, desarrollo tecnológico y consumismo.

Estos temas son debatidos en las instancias políticas y parlamentarias, presentados, impugnados y analizados en los medios de comunicación masiva, en reuniones formales e informales, conversados en las familias y en círculos de amigas y amigos. Estos son temas que trascienden el ámbito privado, para instalarse con fuerza en el ámbito público, suscitando, en ocasiones, controversias y tensiones.

Sin embargo, cuando se les aborda, no siempre se establece su estrecha relación con los derechos humanos. Por consiguiente, es responsabilidad de la educación en derechos humanos incorporarlos en su quehacer pedagógico. Piénsese, por ejemplo, en la proximidad que existe entre los derechos humanos y temas actuales y emergentes tales como los que ya se mencionaron.

Cabe hacer notar que asumir los temas emergentes no significa, de manera alguna, desconocer el relevante y no despreciable camino que la educación en derechos humanos ha recorrido. Camino que se remonta a la década de los sesenta y setenta del siglo pasado, en el contexto de movimientos sociales o de educación popular, inspirados y orientados principalmente por Paulo Freire y sus planteamientos de una educación liberadora, emancipadora y problematizadora (Magendzo & Donoso, 1992). En efecto, la educación en derechos humanos ha recorrido un camino que, según Rodino (2008), ha transitado por tres etapas o visiones: a) visión jurídico-política (década de los 80); b) visión pedagógica

1 **Abraham Magendzo Kolstrein.** Director Académico del Programa de Doctorado en Educación y de la Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Ofreció la Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2002-2003 *Conversaciones y tensiones en torno a la educación en derechos humanos: Sobre que conversamos y que nos problematiza.* magendzoabraham14@gmail.com

2 **Jorge Pavez Bravo.** Profesor en Universidad Católica de Chile y Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos – Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. jpavez14@gmail.com

(década de los 90); y c) acercamiento entre la vertiente política y pedagógica (comienzos del siglo XXI).

En este trayecto, la educación en derechos humanos ha centrado sus esfuerzos en vincularse con la educación político-transformadora, con el sistema democrático, una educación ético-valórica, una educación constructora de paz y la formación del sujeto de derechos. Estos esfuerzos han permitido elaborar un marco teórico conceptual que orienta la práctica de la educación en derechos humanos.

Ahora bien, reiterando los propósitos de este artículo, la educación en derechos humanos, si desea ser más pertinente y significativa - de lo que ha sido - debiera estar pendiente y atender pedagógica y didácticamente a los temas actuales y emergentes. Creemos firmemente que, si la educación en derechos humanos asume tales temas y no los elude, estará reforzando el cometido ético-político-ciudadano que la define y caracteriza. Estará acentuando su propósito de formar al sujeto de derecho, que se caracteriza por ser una persona que no es indiferente y ajena a lo que está acaeciendo en el presente, en su entorno, en sus comunidades, en sus contextos. Y que por el contrario, es un sujeto que está alerta y pronto a tener una palabra, una opinión, un juicio y un actuar frente a las situaciones coyunturales y circunstanciales que enfrenta la sociedad, preferentemente, cuando los derechos humanos están en juego y son afectados.

Estamos conscientes de que nuestra propuesta es un desafío, un reto complejo, pero no imposible de asumir. Desafiante, porque la educación - en especial la educación formal, no así la educación no formal (educación popular) - por lo general e históricamente, no ha atendido los temas de la actualidad que enfrenta la sociedad. Los ha soslayado aduciendo, en ocasiones, que estos son temas propios de los adultos, que pueden conducir a controversias, tensiones y conflictos, con el riesgo de ser tildada de educación partidista, “política” y adoctrinadora.

Precisamente, contrarrestando estos argumentos, podemos insistir en que la educación en derechos humanos tiene el imperativo ético-político-ciudadano de asumir pedagógica y didácticamente los temas emergentes. Al comprometerse con estos temas, gana en legitimidad política, refuerza su poder y justifica plenamente su ejercicio. Además, acrecienta su relevancia y profundidad teórica y práctica.

Corrupción y derechos humanos: Ejemplo de tema transversal de actualidad

Con el propósito de objetivar y concretar con mayor precisión nuestra propuesta, hemos optado en este artículo, a modo de ejemplo, desarrollar un tema de actualidad como lo es la *corrupción* y su relación con los derechos humanos. Tema que es un fenómeno transversal, presente en muchas de nuestras sociedades y que se ha vinculado con ámbitos tales como la política, la justicia, la economía, la vida social y cultural. En este sentido, la corrupción se ha definido desde perspectivas y acepciones muy diversas y variadas. Así, por ejemplo, se la ha centrado específicamente con el abuso de un cargo, del poder y de los recursos públicos para la obtención de un beneficio personal o institucional, público o privado.

ATENDER LOS TEMAS EMERGENTES

Wainstein (2003) hace ver que la corrupción se caracteriza por trasgredir una norma o por la manipulación encubierta de las que rigen al Estado o a las organizaciones. La corrupción se manifiesta cuando existe aceptación de ventajas indebidas, el tráfico de influencia, el soborno, el clientelismo político y las malas prácticas electorales, negociaciones incompatibles y lavado de dinero.

Además, este autor, añade la *extorsión* como otra práctica corrupta de los funcionarios públicos, mediante la cual se exige pagos extras a contribuyentes, para brindar servicios públicos, como, por ejemplo, la emisión de pasaportes. O podría darse también, desde los jefes de servicios, que cobran a sus propios subordinados “rentas”, requiriéndoles una cierta cantidad fija por mes o semana. También hay corrupción cuando las empresas locales e internacionales aceptan la presión de pagar sobornos, y justifican esta acción como una necesidad de negociar y de adaptarse a las prácticas locales para obtener un contrato del gobierno.

Hay que hacer notar que la corrupción se expresa igualmente en conductas o comportamientos cotidianos. Ejemplos al respecto hay muchos. Se considera un acto corrupto o fraude cuando se evaden impuestos, al ocultar bienes que son imposables, con cargas tributarias que deben ser pagadas al Estado; se presentan balances falsos que resultan de la adulteración deliberada de la información que está contenida en ellos; se contabilizan compras ficticias para cometer fraudes con su cancelación; se reduce el monto de las ventas para evadir el pago de impuestos; o cuando no se depuran o eliminan mercaderías obsoletas e invendibles.

En síntesis, citando la *Convención de las Naciones Unidas Contra la Corrupción*, los actos corruptos son el soborno, la malversación o peculado, el tráfico de influencias, el abuso de funciones, y el enriquecimiento ilícito. A estos se pueden agregar la *extorsión* y la *intimidación*. De igual manera, la corrupción se refiere a la manipulación por parte de privados de los procesos de creación e implementación de leyes, reglamentaciones y políticas públicas, por ejemplo, mediante coimas o sobornos a los legisladores. Influyendo así en las decisiones de los ejecutivos públicos para verse favorecidos injustamente, por lo general excluyendo a competidores.

Lo decisivo aquí es que, en tanto estas prácticas o fenómenos alteran la distribución de los recursos públicos, pueden constituir una violación de la voluntad popular, atentando de esta manera contra el derecho de los pueblos a establecer libremente su propia condición económica y a disponer libremente de sus riquezas y recursos. En otras palabras, la corrupción puede quebrantar el vínculo democrático entre decisiones colectivas y la capacidad del pueblo de influir en esas decisiones, distorsionando la voluntad popular (Nash, Aguiló & Bascur 2014).

Conviene notar que las principales declaraciones y pactos de derechos humanos no siempre habían vinculado corrupción con violación de derechos fundamentales. Sin embargo, la comunidad internacional ha ido paulatinamente señalando las consecuencias negativas de la corrupción en la vida democrática. La lucha contra la corrupción de los altos funcionarios del Estado es una labor necesaria y apremiante en América Latina, para

resguardar el buen funcionamiento y la confianza en las instituciones públicas. En este sentido, según Martínón (2016):

La corrupción impide que los Estados cumplan con las obligaciones internacionales en materia de derechos humanos. La corrupción dificulta el hacer efectiva la democracia y el estado de derecho. El principio de igualdad y la no discriminación son un fundamento básico de los derechos humanos, y la corrupción impide la no discriminación y fomenta la desigualdad, pues los pobres se ven afectados de manera desproporcionada por la corrupción del mismo modo que los otros grupos sociales que se encuentran en una situación de especial vulnerabilidad (p.12).

En el año 2003, la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas publicó el primer documento que vincula corrupción y derechos. A partir de esta *Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción*, han sido varias las conferencias en las que se ha tratado dicho vínculo en el marco de las Naciones Unidas.

Planificación pedagógica

Para abordar pedagógica y didácticamente el tema de la corrupción en la educación en derechos humanos existen diversas modalidades. En este artículo, se propone la planificación siguiente en el tema de la corrupción:

Nivel de Enseñanza

Se recomienda que el tema de la corrupción sea trabajado en la educación formal, en los niveles o grados superiores de la enseñanza secundaria-media o bien en la enseñanza universitaria. En la educación no formal, con adultos mayores- jóvenes.

1. Objetivos de Aprendizaje

1.1. Objetivo general

- Identificar y analizar actos de corrupción, sus causas y consecuencias en su relación con los derechos humanos.

1.2. Objetivos específicos

- Explicar por qué la corrupción atenta contra el desarrollo de la democracia.
- Identificar algunos actos de corrupción que comprometen a las personas e instituciones.
- Relacionar algunos actos de corrupción que afectan la vigencia o que violan los derechos humanos.

2. Actividades de Aprendizaje Sugeridas

2.1. Preconceptos de los participantes sobre la corrupción

- Se forman grupos de 4 a 5 participantes. Cada grupo contará con un computador conectado a Internet.
- Se solicita a cada grupo que dé una definición propia y aproximada de lo que entiende por un acto de corrupción.
- A cada grupo se le pide que haga una lista de situaciones que denotan actos de corrupción.

ATENDER LOS TEMAS EMERGENTES

- Cada grupo presentará en un panel, de manera muy breve, la definición y algunos ejemplos de actos de corrupción.
- El educador o educadora hará una síntesis global de todas las presentaciones.

2.2. Analizando actos de corrupción

- Se forman grupos de 4 a 5 participantes. Cada grupo contará con un computador conectado a Internet
- A cada grupo se le entrega un ejemplo de un acto de corrupción y se le solicita que explique, según su parecer, por qué a este acto se le considera corrupto y cuáles son los derechos humanos que están siendo afectados.

Ejemplo 1. Un funcionario de aduana permite la importación de desechos tóxicos desde otro país a cambio de un soborno. Luego dichos desechos son ubicados próximos a una zona habitacional. Además, algunas autoridades, buscando evitar que se denuncie este acto de corrupción, amenazan, acosan, y agreden a quienes se proponen denunciar los hechos de corrupción.

Pregunta: *¿Por qué a estas conductas se las considera corruptas y qué derechos humanos son afectados?*

Ejemplo 2. Se soborna a un funcionario judicial para que esconda o “extravíe” un expediente, o a un fiscal para que sea negligente en la investigación de un delito, o directamente a un juez para que resuelva un caso en un determinado sentido.

Pregunta: *¿Por qué a este hecho se le considera corrupto y qué derechos humanos son afectados?*

Ejemplo 3. Una persona soborna a un médico para obtener un tratamiento particular de salud en un hospital público, utilizando sus instalaciones.

Pregunta: *¿Por qué a este hecho se le considera corrupto y qué derechos humanos son afectados?*

2.3. Escribiendo un breve ensayo sobre la relación “corrupción y derechos humanos”

Se pide a los participantes que escriban un breve ensayo que aborde el tema de las causas y las consecuencias de la corrupción y cómo estas afectan los derechos humanos. Además, deben sugerir formas de prevenir la corrupción. Se les indica que consulte en Internet, la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (DUDH) y el *Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (DESC).

Concluyendo

En síntesis, lo que se pretende con este artículo es motivar a educadores en derechos humanos a que, en su trabajo educativo, se aproximen más aún al acontecer de las sociedades, a sus contextos y vicisitudes. A que se comprenda con mayor claridad y entereza la carga político-ideológica que lo sustenta. Esta comprensión exige irremediable e imposterablemente que la educación en derechos humanos incorpore en su quehacer educativo los temas que hoy - y los que emerjan en el futuro - están siendo debatidos públicamente y que tienen incidencia en la vigencia de los derechos humanos.

Referencias

- Magendzo, A., Donoso, P. (1992). *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos*. Santiago, IIDH-PIIE, Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos, núm. 4.
- Martinón, R., (2016). Corrupción y derechos humanos. En particular, la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 10 p. 12.
- Nash, C., Aguiló, P. & Bascur, M. L. (2014). *Corrupción y derechos humanos: Una mirada desde la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*. Centro de Derechos Humanos Facultad de Derecho Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142495/Corrupcion-y-derechos-humanos.pdf>
- ONU (2003). *Convención de las Naciones Unidas sobre la Corrupción*. Recuperado de www.anticorruptcion.gov.co/Documents/Convenciones%20Internacionales/convencion-un-contra-corruptcion.pdf
- Rodino, A. M. (2008). Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: una lectura regional. En Abraham Magendzo K. (ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 134-166). Santiago: SM/UNESCO/OEI.
- Wainstein, M. (2003, junio). *La corrupción un tema para investigar*. En Contabilidad y Auditoría Número 17 - Año 9 Facultad de Ciencias Económicas – Universidad de Buenos Aires Instituto de Investigaciones Contables.

Diversidad Cultural e Identidades en la Ciudad: Perspectivas desde la Pedagogía Urbana y la Cultura de Paz

Alicia Cabezudo¹

¿Existe algún país en que todos hablen el mismo idioma, se pertenezca a la misma raza y se compartan creencias, cultura y tradiciones idénticas? La respuesta más probable a esta pregunta es que, prácticamente no existe ninguno.

En el mundo contemporáneo cada estado suele englobar un mosaico de pueblos, de tradiciones, de historias. Así, en casi todos los países, junto a una mayoría de habitantes que comparten un patrimonio histórico y cultural común, viven grupos más pequeños - “las minorías” - cada uno de ellos con características propias.

Dentro de los confines de un país y de los estados nacionales la coexistencia pacífica de estos diferentes grupos étnicos, lingüísticos, religiosos o culturales es una ventaja y una fuente de enriquecimiento social y ciudadano. Muchos estados han logrado conciliar con éxito aspectos de importancia fundamental - igualdad, no discriminación, seguridad nacional, integridad territorial e independencia política - con el respeto y la protección de la identidad de los diversos grupos que componen su población.

No obstante, esta coexistencia no es siempre pacífica y solidaria. Los conflictos entre diferentes grupos pueden ser violentos y destructores, suelen generar una reacción represiva y atentan contra la armonía social, la unidad de los estados en los que se producen y puede involucrar a los países vecinos.

Asimismo, cuando no se respetan los derechos de las minorías se produce una violación - a menudo generalizada - de derechos humanos universalmente aceptados en el contexto internacional.

Las sociedades actuales, que ponen en crisis modelos de identidad estáticos y monolíticos, requieren una nueva definición de las identidades.

Y no sólo a nivel “externo” mostrándose como una sociedad específica que los demás categorizan y le dan una identidad real o imaginaria - sino a nivel “interno” con sus propios ciudadanos.

¹ **Alicia Cabezudo.** Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina. International Peace Bureau - IPB Berlin / Alemania. Corporación Creer en la Paz - CENPAZ – Colombia. Ofreció la Conferencia Magistral 2005-2006 de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz *Educación para la Paz en la Ciudad*. acabezudo@unr.edu.ar

“Reconocerse” en estas sociedades extraordinariamente complejas significa interactuar libremente y con atención hacia el otro, vivir, crear y trabajar para que la identidad de cada uno se reconozca y potencie en necesarios espacios comunes. Muchas veces estos espacios comunes son urbanos por la densidad heterogénea que hoy presentan las ciudades como resultado de un atractivo migratorio sin precedentes en la historia del mundo.

Por eso, una nueva definición de las identidades constituye el punto neurálgico y central de una sociedad multicultural local, nacional e internacional, lo que coloca en primer plano las políticas de convivencia y de integración social. En éstas cada identidad, cada grupo, pide que se le acepte con sus diferentes características - lo que hace entrever la posibilidad de un nuevo pacto, de una negociación solidaria y conciliatoria que sin duda enriquece las prácticas políticas de las ciudades y los estados.

Que cada uno reconozca la identidad del otro, pero juntos, complementándose, tratándose de igual a igual, discutiendo los propios y múltiples puntos de vista: solo así construiremos una sociabilidad diversa, democrática y moderna, acorde con el mundo en que vivimos.

De esta forma cada individuo asume la responsabilidad de participar, en la medida de sus posibilidades, en una vida social y cultural no preestablecida e inmutable, sino “inventada” cada día.

En las ciudades actuales, los viejos modelos de exclusión se suman a nuevos procesos de marginación que adquieren una fenomenología muy diferente. Estos procesos afectan también a los individuos, sea por su condición migrantes (internos o externos) de disminuidos en alguna capacidad vital; por pertenecer a sectores económicos vulnerables; a cierto ciclo productivo temporal; a una cierta edad, religión o creencia; a un modelo de organización familiar considerado fuera de los standards o porque poseen determinada característica que los hace “distintos” en una trama social específica.

Concretamente, no se puede pensar en los movimientos migratorios contemporáneos, a pesar de su claro alcance socio-económico y cultural y el “impacto” que producen en la sociedad, como la única causal de la realidad multicultural e interétnica en que vivimos. Por ello es necesario un enfoque histórico del fenómeno, que sea capaz de unir a los criterios de análisis tradicionales una dimensión “temporal”.

Se trata de examinar, específicamente, cómo el espacio y el tiempo marcan la relación entre los individuos en una sociedad y cómo predeterminan redes y modalidades comunicativas *que a su vez construyen identidad*.

Un “tempo especial” que a menudo no tiene tiempo para la memoria - la memoria que une lo nuevo con lo viejo - provocándose así bloqueo en la continuidad de las historias individuales de una comunidad, de una generación o de un pueblo. . .

Intentamos, entonces, reivindicar con énfasis un “tiempo” que sea capaz de establecer un nuevo concepto de comprensión y bienestar. Para ello hacen falta espacios más o menos formalizados que fomenten el encuentro y la comunicación entre los diversos grupos.

Fundamentalmente la ciudad - sus protagonistas, sus instituciones, sus diferentes espacios y lugares - cada uno en su medida, pueden transformarse en un ámbito de educación y cultura, con acciones e intenciones dirigidas a la integración y la asimilación cultural. *La ciudad* con sus espacios físicos donde interactúan diferentes agentes y con espacios simbólicos, creados por los medios de comunicación y la homologación cultural - los que a menudo aparecen entrelazados.

¿Qué tipo de proyectos, qué tipo de formación para una ciudad capaz de amalgamar y aceptar al “otro”, capaz de integrar a todas las edades y a todos sus ciudadanos con identidades y culturas diferentes?

Esta pregunta implica a políticos, a urbanistas, a educadores, a la empresa privada, a la Academia, a responsables de la producción y de la formación. De ellos se espera que sean capaces de pensar un ámbito “vivable” que logre conjugar el desarrollo económico con las exigencias del individuo y de la colectividad.

Cada sociedad que se ve y se ha visto implicada en el fenómeno de la multiculturalidad ha tenido que reconsiderar proyectos, practicar diferentes miradas, mediar con posiciones irreconciliables y ha tenido que poner en juego nuevas propuestas.

Lo que se debe evitar, sin ninguna duda, es la « trampa » de la homologación, estimulando la valoración de la riqueza de las diferencias y del estímulo creativo del intercambio.

La diversidad cultural y multi-generacional en la Ciudad Educadora

La cuestión del multiculturalismo en la ciudad plantea el problema educativo fundamental de enfrentarnos a la realidad de “*ciudades - mundo*” donde es necesario compaginar lo que pertenece al orden de lo universal y lo que pertenece al orden de lo específico. Es, también, aceptar el internacionalismo de nuestras sociedades y tener la voluntad de reedificar desde el punto de vista conceptual lo que la realidad presenta ante nuestros ojos.

La existencia de “*ciudades- mundo*” que deben ser democráticas, que deben ser igualitarias para todos los ciudadanos y que suponen una desaparición paulatina de todo tipo de desigualdades y de la marginación mediante una eficiente gestión de los fondos públicos y privados y también mediante el esfuerzo de todos. Tarea nada fácil, por cierto.

La ciudad es un agente educador por excelencia: un conjunto de oportunidades de aprendizaje formal, informal y no formal para niños, jóvenes y adultos. Todo lo que proporciona tiene una dimensión multicultural e intergeneracional. Por ello es necesario que las autoridades educativas en la ciudad, así como los actores pedagógicos que trabajan en ella, tengan en cuenta su complejidad e intentar armonizar las experiencias de aprendizaje individual de cada uno de sus habitantes con los conocimientos globales. Proporcionar información acerca de las múltiples ofertas educativas urbanas y asesorar a los ciudadanos sobre las oportunidades que tienen a medida que se modifican y se desarrollan sus necesidades educativas a lo largo de la vida.

Una de las razones que hace que la ciudad educadora sea un concepto tan rico es el hecho de que ésta juegue tantos roles y funciones en relación con la educación.

Por sí misma constituye *un recurso educativo* (arquitectura, museos, bibliotecas, escuelas, su población de origen multicultural) como contexto de aprendizaje, un medio facilitador que influye sobre la construcción de conocimientos que tiene lugar en el medio local.

Es *un espacio formador* ya que necesitamos educar ciudadanos que puedan contribuir a la vida democrática de la ciudad.

Es *un ámbito proveedor*, en tanto nos ofrece todos sus espacios reales y simbólicos para la situación de enseñanza - aprendizaje en todos los niveles educativos, para todas las edades y a lo largo de nuestra vida ciudadana.

Pero la realidad es que en ciudades de muchos países no se dispone todavía de un sistema educativo formal que claramente especifique objetivos intergeneracionales y pluralistas, donde los recursos de la ciudad ayuden al máximo a su realización. Por el contrario, gran parte de la educación formal contribuye a fomentar actitudes y comportamientos etnocéntricos, dirigidos a grupos socio económicos determinados sin principios claros vinculados a la solidaridad, cooperación y justicia social.

El concepto de ciudad educadora que contribuya a la igualdad y equidad en el seno de la sociedad es un ideal hacia el que es preciso que vayamos avanzando y que sin duda favorece la construcción de una identidad “ciudadana” en todos los habitantes de un espacio geográfico determinado - “lo local”.

Por otra parte, es necesario también tener en cuenta en este análisis los tres aspectos fundamentales que la ciudad ofrece como *niveles operatorios necesarios en la concepción de educar en la diversidad*: debemos hablar de educación EN la ciudad, educación A TRAVÉS de la ciudad y educación PARA la ciudad.

Educación EN la ciudad. Las relaciones interétnicas

Hay muchos países que tiene una población multirracial y a la vez problemas respecto a la relación entre los grupos. Muy a menudo estos problemas surgen a partir de la opresión de algunos grupos étnicos minoritarios por parte de aquel dominante y más poderoso. Los miembros de estos grupos oprimidos viven una situación sujeta a prejuicios y a discriminación hasta un punto que afecta gravemente su calidad de vida, sus comportamientos y forma de relacionarse en la ciudad.

Sin duda este es un tema que la educación y la ciudad educadora no pueden pasar por alto. La imagen del blanco como persona “más civilizada”, que vive de acuerdo con la ley y es generalmente superior a cualquier otro grupo étnico es un legado colonial poderoso y destructivo por cuya razón *los blancos siempre han considerado a los demás como un problema*.

Un elemento fundamental será entonces el de promover acciones de vinculación social y afectiva entre los distintos grupos étnicos proporcionando *como mínimo* igualdad de educación y desarrollando por medio de ésta valores democráticos relevantes y significativos tales como al conocimiento de sus derechos, obligaciones y documentos internacionales vinculados a la defensa de los Derechos Humanos.

Educación A TRAVÉS de la ciudad. *Los recursos multiculturales.*

La ciudad es de por sí misma un recurso educativo: en su arquitectura, galerías de arte, museos, acontecimientos culturales y de ocio, espacios recreativos, programas y campañas públicas así como a través de sus instituciones educativas formales.

Las autoridades de la ciudad tienen la responsabilidad de asegurar que estos recursos muchas veces no formales, se potencien al máximo en el campo educativo y que reflejen la diversidad étnica y cultural de la población.

De hecho, los recursos de la ciudad no han de ser solo culturalmente diversos sino que los educadores han de saber hacer buen uso de esta diversidad. Las tradiciones de los distintos grupos, sus fiestas nacionales, su cocina y forma de vestir, su lengua y literatura nacional y popular, sus costumbres, deben formar parte del acervo cultural urbano y ser respetado como tal por todos. De hecho, desconocer esta realidad significa el primer acto discriminatorio explícito de una sociedad hacia sus miembros y la currícula del sistema educativo formal, en muchos países americanos, así lo demuestra.

La utilización de recursos multiculturales demuestra el reconocimiento de todos los habitantes, interés por conocer y comprender sus sociedades y países de origen. Demuestra asimismo un pluralismo ideológico necesario e imperativo en un mundo que exhibe hoy alarmantes demostraciones de intolerancia, xenofobia y etnocentrismo exacerbado.

Educación PARA la ciudad. *El pluralismo democrático*

Los habitantes de una ciudad son todos ciudadanos, se merecen el mismo respeto y tiene la misma voz en la gestión de los asuntos de ésta. Es necesario tomar decisiones que afecten a toda la población y si se excluye algún grupo en este proceso, pueden tomarse decisiones injustas.

Por otra parte, si se presenta un conflicto de valores y éste se resuelve en forma constante por la dominación de un grupo sobre otro, la gestión democrática se desvirtúa y prevalece una opresión cultural que impide la convivencia democrática y la participación con igualdad de oportunidades.

Es evidente que la educación debe construirse y funcionar en un sistema de políticas, procedimientos y prácticas coherentes, basadas en valores democráticos y solidarios. *¿De qué otra manera podría la ciudad ser un lugar adecuado para vivir y al mismo tiempo agente de educación ética para todos sus habitantes?*

Una educación genuinamente no discriminatoria y pluralista facilitará este proceso de aprendizaje colectivo. El desarrollo de la comprensión hacia una gran variedad de tradiciones culturales, su caracterización y análisis comparativo deberían hacer surgir un acuerdo sustancial de los juicios acerca de ellas. Por otra parte, una educación pluralista tiene que dar como resultado ciudadanos que gocen de una libertad considerable y una gran variedad de oportunidades en cuanto a estilos de vida, lenguas, actividades culturales, religiosas, etc., y que ejerzan esta libertad en el seno de un marco compartido de creencias y valores comunes. *La identidad de una ciudad se basa fundamentalmente en todos estos elementos, y no otros.*

Una propuesta acerca de la educación en la diversidad. *Construyendo identidad (es)*

Cualquier propuesta educativa en el marco del contexto que hemos venido desarrollando, exige en primer lugar, una intención institucional seria y comprometida en concretarla. Lo que significa planificar políticas públicas por parte de los gobiernos locales, nacionales y regionales con profundo contenido multicultural e integrador, incorporando aquellos sectores considerados marginados, “minoritarios”, “diferentes”, “vulnerables” *y muy particularmente aquellos de orígenes culturales diversos.*

Se trata de algo más que planificar - nos referimos aquí a un real *compromiso* en el respeto y el re-trabajo con la diversidad, el que debe operar como eje transversal de todas las intervenciones pedagógicas y de la misma organización curricular y administrativa de las políticas públicas en los diferentes espacios educativos no formales y en la escuela como institución formal por excelencia.

Todo proyecto multicultural e integrador debe contribuir a acelerar y consolidar el proceso de democratización de la sociedad, apoyando - a su vez - a las múltiples iniciativas de los organismos oficiales de la ciudad, la región o el país y de aquellos provenientes de entidades privadas que apunten hacia el mismo fin.

Los proyectos educativos deben superar las trabas, los obstáculos que las mismas instituciones generan cuando aparecen nuevas propuestas que modifican el “status quo” de la burocracia pedagógica y administrativa de las instituciones y también la “resistencia” tenaz de grupos y creencias tradicionales enquistadas en la sociedad.

Por ello, al desarrollar actividades y proyectos debe tenerse claro la necesidad de trascender desde:

- la dependencia paternalista que las acciones en el campo social suelen crear *a una real autonomía participativa*
- la queja estéril a *propuestas creadoras*
- la pasividad resignada a *la actividad con esperanza*
- la irresponsabilidad encubierta a *la manifiesta responsabilidad*
- la uniformidad *al pluralismo*
- la desvalorización de algunos sectores a *la valorización equilibrada de las diferencias,*
- la parcialización mezquina del conocimiento *a la solidaridad*

Desde el punto de vista pedagógico, los proyectos de educación en la diversidad *con el objetivo de construcción de identidades diversas* deben presentarse como propuestas dinámicas y operativas - quizás no demasiado ambiciosos, estimulando actividades en todas las áreas que contribuyan a comunicar, optimizar y multiplicar acciones que favorezcan el crecimiento de una mentalidad abierta al cambio, la participación y el respeto por la diversidad.

Diversidad que debe ser comprendida como la base de una identidad compartida.

- ¿Cuáles serían los objetivos para concretar actividades de acuerdo a esta propuesta?
- *Incentivar los hábitos democráticos en sociedades generalmente sometidas a la*

DIVERSIDAD CULTURAL E IDENTIDADES EN LA CIUDAD

discriminación, promoción y prácticas autoritarias.

- *Apoyar el fortalecimiento del pensamiento independiente, el espíritu crítico, la defensa de los derechos humanos, la superación de los prejuicios, la intolerancia, la marginación.*
- *Consolidar la dignidad inalienable de todas las personas y, consecuentemente, el derecho al pluralismo en el campo de la política, lo social, las creencias y las ideas.*
- *Incorporar el mayor número de actores sociales a la consecución de estos objetivos.*
- *Contribuir a la articulación, coordinación y complementación de programas y proyectos cuya convergencia sea beneficiosa a la comunidad.*
- *Difundir la práctica de metodologías participativas y solidarias.*

Proponemos también aquí algunos temas, que por su relevancia en la comprensión de la realidad multicultural de las ciudades y por el rol que podrían jugar en la construcción de identidades y en la concientización de los actores en el proceso educativo, se presentan como ejes curriculares posibles en distintas áreas del conocimiento y niveles en el campo formal, no formal e informal. Fundamentalmente, estos temas nos interesan por las posibilidades de trabajo interdisciplinario y de elaboración de mini proyectos de acción comunitaria - visión micro o local - y por posibilitar la mejor comprensión de la realidad macro o global. También nos parecen particularmente motivadores desde la perspectiva juvenil y su relación con el mundo, hecho de singular importancia cuando se trabaja en el análisis y construcción de identidades.

Temas sugeridos:

1. Concepto de cultura en una sociedad cambiante

- Similitud y diferencias de las culturas y sus rituales
- Cultura dominante y culturas populares dentro del concepto cultura
- Encuentro de culturas y las nuevas sociedades multiculturales
- La Interculturalidad como realidad del mundo y de las ciudades

2. Valor de las diferencias

- La diversidad como elemento positivo
- La diferencia como elemento enriquecedor
- Las diferencias garantizan el futuro de los pueblos
- La diversidad aumenta la riqueza cultural de los pueblos

3. Culturas y subculturas

- Las subculturas urbanas y rurales
- Las bandas urbanas y los sub grupos
- La organización de los jóvenes en las zonas rurales
- Relación psicológica de pertenencia a un grupo

4. Las migraciones

- La migración como fenómeno humano a lo largo de la historia
- La migración interna y externa como fenómeno de la actualidad nacional, regional e internacional
- La desaparición de las fronteras políticas. Su incidencia en nuestras

costumbres

- Nuevas relaciones humanas y sociales ante la llegada masiva de inmigrantes
- El rol del Estado y de la sociedad receptora ante la migración

5. Las diferentes culturas en la ciudad y en la escuela: un reto educativo.

- La multiculturalidad e interculturalidad como temas centrales en las propuestas pedagógicas
- Aportes y enriquecimiento del sistema educativo formal, no formal e informal a partir de la llegada de alumnos de diferentes culturas
- Propuestas y alternativas

6. Visión de la cultura desde los medios de comunicación

- El contenido de los programas, formatos y preparación intercultural de sus responsables y actores.
- El lenguaje de los diferentes medios y sus diversos receptores multiculturales
- Los valores diversos implícitos y explícitos
- La cultura de los medios de comunicación, el mundo virtual, las redes sociales y su incidencia en la construcción de un mundo intercultural

Conclusión

Hemos intentado plantear ideas en lo que respecta a la cuestión de la diversidad, el multiculturalismo y la marginación socio-económica de importantes grupos de la población que caracterizan el mundo de hoy y particularmente la realidad latinoamericana.

Consideramos específicamente la eclosión de este fenómeno en las ciudades y las posibilidades superadoras que tienen los espacios urbanos, convirtiéndose en *Ciudades Educadoras* con la aplicación de una política social inteligente y respetuosa de la diversidad - construyendo en ellas identidades pluralistas y democráticas.

La diversidad se plantea aquí desde una dimensión enriquecedora y positiva, favorable a la construcción de ricas identidades - y no como un problema o como una barrera para un lineal desarrollo hacia “el progreso social”. La diversidad constituye una infinita posibilidad de riqueza material, actitudinal y ética que nos acoge en su pluralidad.

Actualmente nuestras sociedades son caleidoscopios de múltiples formas, colores, tamaños y texturas que se acomodan y reacomodan en mil posiciones con una dinámica impredecible que se presenta como un magnífico recurso educativo.

No permitamos que en nuestro caleidoscopio urbano las mismas piezas ocupen siempre lugares similares y que se repitan formas estáticas siguiendo patrones culturales pre-determinados y excluyentes.

Debemos contribuir a conciliar las innumerables realidades culturales del medio local, a respetar todas las identidades existentes y hacer de ellas elementos vitales de una sociedad donde el pluralismo, integración e igualdad de oportunidades sea posible en un ***aquí y ahora.***

Referencias

- Cabezudo, Alicia “Pedagogía urbana y otras claves para comprender qué es una Ciudad Educadora”. En Foro Educativo de la Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá - Colombia. Octubre 2017.
- Carta de Ciudades Educadoras*. Barcelona, 1990. Revisión 2004. Génova.
- Castro, Roland. “El multiculturalismo en la ciudad”. En *Documentos Finales del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*. Ayuntamiento de Barcelona, mayo 1991.
- Documentos del Consejo de Europa. Grupo Pompidou. “Symposium on methods of reaching young persons who are particularly at risk”. Ver especialmente G. Stroenfors “Streetwork”. Mayo 1987.
- Funes Artiaga, Jaume. “Ciudad y marginación social. Hacia un medio más educativo con todos los adolescentes”. En *La Ciudad Educadora*. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, noviembre 1990.
- Haydon, G. *Education for a Pluralist Society*. Trentham Books, Institute of Education. London, 1987.
- Leicester, Mal. “La diversidad cultural en la ciudad educadora”. En *La Ciudad Educadora*. Ayuntamiento de Barcelona, noviembre 1990.
- Leicester, Mal. *Multicultural Education. From theory to practice*. Windsor, 1989.
- Molas Batllori, Isidre. “La ciudad y la ciudadanía democrática. Una perspectiva política”. En *La Ciudad Educadora*, Barcelona, 1990.
- Programa Nacional de Democratización de la Cultura*. Comisión Nacional Asesora. Presidencia de la Nación. Republica Argentina. Mayo 1984. Coordinación General: Profesor Marcos Aguinis.
- Swann Report. Education For All*. Departamento de Educación y Ciencia, Londres, HSO, Londres, marzo 1985.
- Trilla, J. “De la escuela ciudad a la ciudad educativa”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 176, Barcelona, 1989.
- Van Dijk, T.A. *Communicating racism, ethnic prejudice in thought and talk*. London, Sage Publications, 1987
- Vidal Rosco Madruga, Juan. “Intervención en Menores: una actuación total”. *Menores* nº 15, Madrid, Ministerio de Justicia, 1989.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel. “Estrategias de intervención socio educativa ante los inadaptados sociales: una reflexión desde la práctica de trabajo en pisos”. *Menores* nº 15, Madrid, Ministerio de Justicia, 1989.

Plan de Convivencia Escolar Mexiquense: Origen, Alcance y Conclusiones Preliminares

Irma Isabel Salazar Mastache¹

La convivencia en la escuela se ha convertido en una preocupación y una necesidad a nivel mundial, dado los constantes episodios de las diferentes violencias que se viven en su interior y en su periferia. Al respecto, la Organización de Naciones Unidas ha publicado documentos sobre temas relativos a la educación en y a partir de los derechos humanos para atender esta problemática. De manera particular, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), ha realizado estudios sobre la violencia escolar en América Latina y el Caribe, donde se pone en evidencia los castigos, el maltrato y los abusos que viven los menores durante su estancia en la escuela (UNICEF, 2014:58). El *Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y niñas* (Piñero, 2005), implica a gobiernos, investigadores y organizaciones de distintos países, para trabajar de manera conjunta el fenómeno de la violencia escolar, bajo el mensaje central, *que ninguna forma de violencia contra los niños y niñas*. Este informe toma sus lineamientos centrales del primer *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud* de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002)

La OMS define violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002:3)

Por nuestra parte, entendemos que la violencia y el acoso escolar trastocan los sentimientos y las emociones de los estudiantes, así como sus proyectos de vida futura. Los estudiantes que son víctimas, incluso espectadores, reflejan de manera constante bajas en su autoestima y se llegan a sentir vulnerables, llegan a faltar a clases con mayor frecuencia, lo que genera otros tipos de problemas y violencias al poner en riesgo su aprovechamiento escolar.

Un informe reciente de la UNESCO (2019) confirma que la violencia y el acoso en las escuelas son problemas importantes en todo el mundo. Así, casi uno de cada tres estudiantes (32%) ha sido intimidado por sus compañeros en la escuela al menos una vez en el último mes y una proporción similar se ha visto afectada por la violencia física, según la publicación. La intimidación física es la más frecuente en muchas regiones, con la excepción de Norteamérica y Europa, donde es más común la intimidación psicológica. El acoso

¹ **Irma Isabel Salazar Mastache.** Coordinadora Académica en el Consejo para la Convivencia Escolar y Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. mastacheirma@yahoo.com.mx

sexual es el segundo más común en muchas regiones. La violencia escolar y la intimidación afectan tanto a los alumnos como a las alumnas. El acoso físico es más común entre los niños, mientras que el psicológico es más frecuente entre las niñas. Además, aumentan también el acoso en línea y por teléfono móvil, dice el Informe.²

Dado el reconocimiento del problema de la violencia a la que se enfrenta la niñez mundialmente y la necesidad de establecer medidas y política públicas para atender esta problemática, el presente escrito expone el *Plan de Convivencia Escolar Mexiquense*. Este fue diseñado con el propósito de identificar, conocer, atender, transformar y evaluar el clima escolar, así como los factores que determinan las condiciones de convivencia pacífica y violenta en la que se encuentra la escuela, para intervenir de manera adecuada en los centros escolares y fomentar la convivencia pacífica. Conforme a los datos obtenidos de los diferentes diagnósticos sobre la violencia escolar en escuelas mexiquenses, se concluye de manera provisional que las violencias escolares tienen múltiples causas y la intervención debe ser mediada con herramientas, estrategias y planes con líneas de educación para la *paz integral*, duradera y la no violencia.

El escrito se divide en dos secciones, en la primera se exponen los principales resultados de las diferentes encuestas aplicadas en escuelas mexiquenses para medir la violencia escolar, y las formas más comunes de gestionar los conflictos. Resaltando que los resultados dieron origen a la necesidad de diseñar el *Sistema Plan de Convivencia Escolar Mexiquense*. En una segunda sección se explica el *Plan de Convivencia Escolar Mexiquense*, sus alcances y conclusiones preliminares en torno a como prevenir la violencia en las escuelas y fomentar la convivencia pacífica.

Violencia escolar en escuelas mexiquenses

En este apartado se exponen algunos de los resultados de encuestas y diagnósticos aplicados en escuelas mexiquenses para medir los índices de violencia escolar. Se reconoce que la violencia en general se compone de múltiples factores, amplios y complejos, que de manera directa o indirecta influyen y derivan en nuevas manifestaciones de violencia, incluso en el ámbito educativo.

Si bien es cierto que la violencia escolar, [entre alumno-alumno, alumno-docente, docente-director, docente-padre o madre del estudiante, entre otras posibles combinaciones], siempre ha existido, el presente trabajo aborda y describe las violencias escolares desde los planteamientos de la *paz integral*, que estudian los fenómenos violentos como hechos relacionados, y no como eventos aislados. Es decir, cualquier manifestación de violencia se transforma en una nueva violencia y se expresa de manera distinta, en diferentes escenarios y entre distintos sujetos.

2 Un nuevo informe de la UNESCO confirma que la violencia y el acoso escolares son problemas importantes en todo el mundo. El texto, titulado *Behind the numbers: Ending school violence and bullying* [Detrás de los números: Poner fin a la violencia y el acoso escolares], fue hecho público en Londres en el Foro Mundial de Educación 2019, la mayor reunión anual de ministros de Educación. Este demuestra que, a pesar de la gravedad del problema, algunos países han hecho progresos significativos para reducir o contener el flagelo. La publicación presenta los datos más actualizados y completos sobre la violencia y el acoso escolares, analizando la prevalencia y las tendencias mundiales y regionales, la naturaleza y el impacto de la cuestión, y las respuestas nacionales satisfactorias. Reúne datos cuantitativos y cualitativos de una serie de encuestas mundiales y regionales que abarcan a 144 países y territorios de todas las regiones. Recuperado de : <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco>

PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR MEXIQUENSE

De acuerdo con el Informe Anual de UNICEF-México (2017), la violencia escolar también puede manifestarse como el castigo corporal infligido por los maestros, acoso sexual por parte del personal de la escuela o de sus propios compañeros, así como presenciar la victimización de otros niños y niñas. Los actos de violencia también se dan cuando viajan hacia o desde la escuela; o mientras asisten a eventos y actividades escolares (UNICEF-México, 2017).

A partir de lo anterior, podemos reflexionar que la violencia escolar se hace presente de formas distintas, amplias y complejas. Esta tiene que ver con situaciones que involucran variables que, de manera explícita e implícita se manifiestan entre los sujetos educativos.

Salazar (2014), a raíz de los estudios pioneros de la paz (Galtung, 2016), contextualiza e interpreta las diferentes manifestaciones de violencia desde la perspectiva escolar mexiquense de la siguiente manera:

- **Violencia estructural:** Se inscribe en el marco social y su principal característica es la desigualdad. Se trata de una injusticia social que influye en niños, niñas y adolescentes, haciéndose presente de manera directa o indirecta en las escuelas. Se refiere al conjunto de estructuras físicas y organizativas que no permiten la satisfacción humana.
- **Violencia directa:** El agresor puede ser identificado, pues se trata de una violencia frente a frente, haciendo contacto físico y valiéndose algunas veces, de herramientas para dañar. La violencia cultural y estructural son la raíz y principal causa de la violencia directa, se traduce en empujones, puñetazos, patadas, pellizcos.
- **Violencia cultural:** Tiene que ver con las múltiples religiones e ideologías que se hacen presentes en los salones de clase; se incluyen también los usos y costumbres de estudiantes y docentes. Todo ello genera una diversidad cultural y el hecho de no reconocerla y de pretender que toda la comunidad escolar, piense, crea o se manifieste de la misma forma llega a causar intolerancia a la diversidad cultural.
- **Violencia simbólica:** Son formas de violencia no ejercidas directamente mediante la fuerza física, sino a través de la imposición, del condicionamiento. En la escuela es común encontrarla de profesor al alumno cuando le condiciona el recreo y otras actividades a cambio de trabajo. También se encuentra en la casa, en la escuela y entre alumno-alumno, pues es común que se condicionen las amistades. Constituye por tanto una violencia *dulce*, invisible, que viene ejercida con el consenso y el desconocimiento de quien la padece, y que esconde las relaciones de fuerza que están debajo de la relación en la que se configura.

El siguiente diagrama muestra los diferentes tipos de violencia estructural, directa, cultural y simbólica que se viven de manera común en las escuelas mexiquenses. Desde los planteamientos de los estudios de paz, Salazar (2014) conceptualiza este esquema donde identifica y ejemplifica elementos de *paz imposible* (Aron, 1962), es decir aquellos que obstaculizan los procesos de *paz integral* entre la comunidad educativa.

Figura 1. Paz Imposible en la escuela. Tipos de violencia escolar

Irma Isabel Salazar Mastache, 2012

Es así como las violencias de tipo estructural, cultural, simbólica y física que se presentan al exterior de las escuelas, y en otros ámbitos de la sociedad, entran a las aulas, patios y pasillos escolares representadas por múltiples acciones, agrupadas todas como violencia escolar, en diversas tipologías.

Al ser el Estado de México el más grande en matrícula estudiantil de la República Mexicana, cuenta con aproximadamente 4´806,164 de estudiantes, inscritos en 24,794 planteles y niveles educativos, y atendidos por 249,877 docentes (Consolidado Estadístico, 2017-2018). Es imposible pensar que no existan diferencias, problemas y conflictos que busquen su pronta “solución” haciendo uso de la violencia, por lo que la violencia escolar viene en incremento constante, de manera que hoy existen diferentes formas de violencia escolar que a continuación se documentan:

Año 2013: Diagnóstico de la violencia escolar en el estado de México

La Secretaría de Educación del Estado de México, a través del *Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica*, solicitó a la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, realizar un diagnóstico (*Diagnóstico de la violencia escolar en el estado de México*, 2013), con el objetivo de identificar la dinámica, manifestaciones, factores asociados de la agresión e intimidación entre alumnos en las escuelas del nivel básico y medio superior del Estado de México, así como las respuestas de salida para determinar acciones preventivas y correctivas pertinentes.

La metodología del estudio se llevó a cabo en dos etapas:

- Piloteo en escuelas del Estado de México que permitió validar el sistema de diagnóstico y su correspondencia con programas internacionales;
- Diagnóstico propiamente dicho a partir de un muestreo representativo.

Se encuestaron 10,844 escuelas, con un total de 1,627 participantes de los niveles educativos de: primaria, secundaria y media superior (bachillerato).

PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR MEXIQUENSE

El resultado arrojó la frecuencia de los tipos de agresión entre compañeros según el nivel educativo:

Tabla 1. Frecuencia de agresiones entre compañeros por nivel educativo

3° y 4° de primaria	5° y 6° de primaria	Secundaria	Media superior
☐ Verbal	☐ Sexual	☐ Física directa	☐ Verbal
☐ Física indirecta	☐ Relacional	☐ Sexual	☐ Física indirecta
☐ Relacional	☐ Física indirecta	☐ Verbal	☐ Cibernética
☐ Física directa	☐ Verbal	☐ Física indirecta	☐ Física directa
☐ Sexual	☐ Física directa	☐ Relacional	☐ Sexual
☐ Cibernética	☐ Cibernética	☐ Cibernética	☐ Relacional

Fuente. *Diagnóstico de la Violencia Escolar en el Estado de México* (2013).

Año 2015: Índice de convivencia escolar

En el Estado de México se realizó un estudio a cargo de El Colegio Mexiquense y la Secretaría de Educación, a partir del cual se dio a conocer el Índice de Convivencia Escolar (2015), abarcando 6 dimensiones de violencia entre alumnos: 1) Violencia verbal; 2) Violencia psicológica; 3) Violencia a los objetos de otros; 4) Violencia física; 5) Violencia sexual; y 6) Violencia a través de nuevas tecnologías.

Tabla 2. Porcentaje de violencia entre alumnos

¿Qué tan seguido?	Diario	Todas las semanas	Una o dos veces al mes	Sucedió solo una vez	No ha sucedido nunca
I. Violencia Verbal					
Se han burlado de un compañero	20.81	9.9	24.92	20.81	23.57
Le dijeron groserías a un compañero	27.88	14.36	19.4	16.37	22
Le pusieron apodos a un compañero	30.24	15.46	18.58	18.5	17.23
Le gritaron a un compañero	21.5	10.12	19.06	18.38	30.94
II. Violencia Psicológica					
Discriminaron a un compañero	13.78	8.57	15.46	19.24	42.94
Culparon sin razón a un compañero	9.83	5.29	11.68	19.41	53.78
Lo ignoraron a un compañero	16.86	8.68	17.2	22.51	34.65
Amenazaron a un compañero	6.72	4.12	10.59	12.18	66.39
III. Violencia a los objetos de otros					
Le quitaron las cosas a un compañero	9.08	4.46	13.04	16.74	56.69
Escondieron las cosas de un compañero	11.42	6.55	17.04	24.6	40.39
Rompieron las cosas de un compañero	6.31	4.04	10.51	13.71	65.43
Le robaron sus cosas a un compañero	8.25	5.72	11.62	16.75	57.66
IV. Violencia a los objetos de otros					
Le pegaron a un compañero	9.75	5.21	9.5	16.55	58.99
Empujaron a un compañero	11.5	7.47	11.92	20.07	49.03
Le jalaron el cabello a un compañero	6.3	4.29	9.75	13.95	65.71
V. Violencia Sexual					
Manosearon a un compañero	5.63	3.87	6.39	9.59	74.52
Le alzaron la falda a una compañera	4.87	2.35	5.37	18.2	69.21

Fuente. Índice de convivencia escolar. El Colegio Mexiquense y Secretaría de Educación (2015).

En el cuadro anterior se destaca que la violencia verbal es la que se presenta con mayor incidencia, sobre todo los apodos y las groserías, enseguida encontramos la violencia

psicológica, la violencia hacia los objetos de otros, violencia física y por último la sexual. En un primer nivel de análisis podemos resaltar que las modalidades de violencia que aparentemente son menos graves, como la verbal y psicológica, son las que se presentan con mayor regularidad. Sin embargo, hay que destacar que esto puede ser la antesala de conflictos de mayor envergadura, pues un insulto o la discriminación hacia un compañero puede derivar eventualmente en una riña, o los insultos pueden contener una carga sexual.

Año 2017: Encuesta de interés de posgrados en interculturalidad para la paz y Conflictos Escolares

La Dirección General de Educación Normal y Fortalecimiento Profesional de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, a través de las Escuelas Normales de Toluca, Ecatepec, No. 3 de Nezahualcóyotl y Santiago Tianguistenco, diseñaron y aplicaron una encuesta digital denominada *Encuesta de interés de posgrados en interculturalidad para la paz y Conflictos Escolares*. Se trata de una encuesta exploratoria referida a la opinión de los estudiantes y docentes respecto de las violencias y la alternativa de solucionarlas a través de la formación de las personas vinculadas a los ámbitos educativos. La colección de opiniones se realizó en línea, su universo fueron las escuelas Normales del estado de México y la comunidad educativa vinculada a ellas, usando la técnica de *Bola de Nieve* vía los estudiantes de séptimo semestre de las escuelas referidas. El levantamiento de los datos fue transversal prospectivo, respecto de los tipos de violencia y la intención de cursar el programa de maestría propuesto, utilizando un cuestionario semicerrado, con preguntas de evaluación, de recuerdo y de control. Se levantaron 2364 encuestas en un periodo de referencia del 8 al 11 de noviembre de 2017.

Entre los resultados arrojados destaca, la diferencia porcentual entre docentes y estudiantes en torno a la experiencia con la violencia. Esta podría explicarse por la percepción que ambos actores tienen en torno a lo que consideran violencia como tal. Para los docentes las violencias más representativas son golpes (94%), burlas (93%) y amenazas (92%), las opciones con menor frecuencia son cortejar a alguien que ya tiene pareja (40%), para mí ninguna de las opciones representa violencia (.64%) y que no me importe lo que sucede a otro compañero(a), mientras no me pase a mí (.043%). Por otra parte, para los estudiantes las tres violencias más mencionadas son burlas por algún aspecto físico (98%), golpes (97%) e intimidación con el (90%). Mientras que las menos mencionadas fueron: cortejar a alguien que ya tiene pareja (59%) que no me importe lo que le suceda a un compañero(a), mientras que no me pase a mí (74%), esconder objetos (76%).

Ante la pregunta, “de la siguiente lista, selecciona las que consideras que son violencia (puedes elegir las que quieras)”, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 3. Indicadores y resultados de la pregunta:

Burlas por algún aspecto físico	198	Esconder objetos personales	133	Burlarse de los demás	180
Apodos o Motes	174	Culpar a alguien por algo que no hizo	142	Reírse de las participaciones de otros	168
Ley del hielo	143	Amenazar	192	Lanzar piropos a las/los compañeros/as	109
Robo	167	Empujar	177	Cortejar a alguien que ya tiene pareja	97

PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR MEXIQUENSE

Corrupción	147	Apostar involucrando a otros compañeros	119	Darme la vuelta y dejar hablando sol@ a algún compañero/a.	125
Exclusión	178	Grabar videos de otros compañeros o docentes en el celular, sin previa autorización	165	Que no me importe lo que le pase a otro compañero/a, mientras no me pase a mí	107
Intimidación	185	Difundir en internet videos de otros compañeros o docentes, sin previa autorización	169	Para mí ninguna opción representa violencia	23
Golpes	199	Obstaculizar las responsabilidades de otros	127		

Esta situación imperante en los salones de clase parecería demostrar que los docentes carecen de las herramientas teórico-metodológicas para la gestión pacífica de conflictos, a partir de la no violencia. En la *Encuesta de interés de posgrados en interculturalidad para la paz y Conflictos Escolares*, ante la pregunta expresa “¿consideras que los conflictos escolares afectan negativamente el proceso enseñanza-aprendizaje?” del total de los encuestados, el 96.1 % de los encuestados respondió que sí. Además, en la misma encuesta el 97.6 % considera necesario eliminar o prevenir los conflictos por considerarlos hechos violentos. Si partimos de que el 70.3% de los sujetos encuestados son docentes frente a grupo, los datos nos hablan de que los profesionales de la educación que actualmente se encuentran en las aulas se relacionan de manera negativa con el conflicto. Sin embargo, desde la pensamiento analítico de la *paz integral*, el conflicto es un elemento inherente a la diversidad cultural, entonces estamos en presencia de la necesidad de que los docentes miren de manera diferente al conflicto y, por tanto, a la diversidad misma.

Como se ha mostrado, la violencia se manifiesta en la escuela de diversas formas, amplias y complejas. Ante este marco que nos indica la manera en que se mira y vive la violencia y los conflictos en escuelas mexiquenses, resulta emergente atender las violencias, gestionar los conflictos y fomentar la convivencia pacífica en las aulas. Necesidades que dieron origen al diseño metodológico del *Plan de Convivencia Escolar Mexiquense* (2018).

Plan de Convivencia en Escuelas Mexiquenses

El Plan de Convivencia Escolar Mexiquense tiene como objetivo, conocer las principales manifestaciones de violencia que se hacen presentes en las escuelas mexiquenses, para direccionar a los destinatarios herramientas didácticas pacíficas que ayuden a mejorar o construir mecanismos y espacios de *paz integral* al interior de la comunidad escolar. Nace de la necesidad manifestada por las escuelas de recibir apoyo y acompañamiento en los procesos de mejora de las relaciones pacíficas. Atiende y responde a mandatos de leyes, normas y programas federales y estatales en torno a la convivencia pacífica en las escuelas, cuyos temas pudieran estar enfocados en elementos tales como igualdad, derechos humanos, valores, violencia de género y convivencia. Propone a la convivencia pacífica como una forma de vida que debe aprenderse y practicarse cada día en todos los espacios sociales pues encuentra su fundamento en el respeto a las diferencias culturales, en la igualdad de género y en el reconocimiento a los derechos humanos de uno y de otros.

Aunque pareciera que el tema de la violencia y la convivencia escolar estuviera sobre diagnosticado, en realidad no lo está, cada día se suman a las ya existentes nuevas formas de hacer violencia, por lo que de manera constante se debe actualizar la información y formación sobre el tema y conocer los fenómenos violentos que se presentan al interior de las escuelas. Aunado a lo anterior, para formular políticas educativas que favorezcan la mejora de la convivencia pacífica y ayudar a prevenir las violencias, se requiere desarrollar conocimiento sobre el tema al interior de cada uno de los planteles educativos y contar con información concreta sobre este fenómeno. Por lo que resulta indispensable recabar datos de cada una de las instituciones educativas como base para el análisis, la reflexión y la propuesta para atender esta problemática (Manual para Docentes Mexiquenses, Aprender a Convivir en una Cultura de Paz, 2018:103).

El *Plan de Convivencia Escolar Mexiquense* busca la disminución de la violencia, a partir de diversas herramientas didácticas y diferentes elementos inmersos en cada una de las escuelas, con posibilidades reales que permiten la planificación, el trabajo colectivo y el empoderamiento de la comunidad educativa. Provee una guía digital que recaba información por medio de una plataforma que, a partir del cruce de datos, sugiere estrategias y herramientas que ayuden a construir escenarios de *paz integral*. Además, describe el Catálogo de Servicios que ofrece el Consejo para la Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México para fortalecer la convivencia pacífica

El *Plan de Convivencia Escolar Mexiquense* es una propuesta integral, diseñada por el Consejo para la Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, dirigida a la comunidad educativa mexiquense (docentes, autoridades educativas, personal administrativo, estudiantes y padres, madres o tutores), con el propósito de entregar a los destinatarios herramientas didácticas pacíficas que les ayuden a construir mecanismos y procesos para:

- **Identificar** los factores de riesgo en el entorno escolar, familiar y de amigos y amigas que pudieran deteriorar la convivencia pacífica;
- **Conocer** las manifestaciones de violencia frecuentes que se hacen presentes en cada uno de los planteles educativos; así como, las formas más comunes de atenderlas y las problemáticas derivadas de las particularidades del clima escolar y las características socioeconómicas, familiares y culturales externas que inciden en la convivencia pacífica y violenta al interior de la escuela;
- **Atender** las violencias que se vinculan a la diversidad cultural, por medio de acciones concretas derivadas del diagnóstico para prevenir que se incremente la espiral de violencias; al tiempo de canalizar, de manera adecuada, aquellas que requieran de un trato especializado;
- **Transformar** la realidad violenta por medio de estrategias y herramientas didácticas de prevención, que facilitan la comprensión de la importancia de aprender a convivir juntos en una cultura de paz.
- **Evaluar** e informar las acciones realizadas al interior de la escuela que ayudan a fomentar la convivencia pacífica.

PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR MEXIQUENSE

Para **identificar** los factores de riesgo y **conocer** las manifestaciones de violencia que se viven en el entorno y dentro de la escuela, se diseñaron una serie de cuestionarios dirigidos a directores, docentes, estudiantes y padres, madres o tutores de los estudiantes. Al administrar los cuestionarios, se utilizó un muestro intencional, seleccionando 50 estudiantes, 20 docentes, 10 padres de familia y un directivo. El mayor número lo constituyen los estudiantes por ser la población mayoritaria y central del estudio. Los docentes, por su parte, son otro referente de las interacciones sociales y humanas en la escuela que conocen de manera cotidiana las dinámicas de la convivencia escolar. Diez padres, madres, tutores de los estudiantes, constituyen otra fuente importante de visión de la problemática a estudiar. Por último, la opinión de un directivo, es un buen complemento para el conocimiento de la realidad a estudiar. A partir de lo anterior se obtiene una muestra descriptiva para que los directores escolares y demás autoridades de la educación tengan la “fotografía” de lo que sucede en las escuelas, y desde ahí se generen acciones encaminadas a políticas públicas en materia de construcción de paz en la escuela.

El análisis de los resultados de las respuestas de cada comunidad a los cuestionarios proveen un cuadro de los factores de riesgo y las manifestaciones de violencia en el escenario escolar. Para su estudio y comprensión los resultados se engloban en los indicadores que se recogen a continuación:

Tabla 4. Indicadores de análisis del Plan de Convivencia Escolar Mexiquense

Indicador	Descripción
Factores de riesgo escuela-entorno	<input type="checkbox"/> Dirigido a directores y directoras escolares Combina preguntas relacionadas con eventos de agresión, acoso y abuso en la periferia escolar. Así como, extorsión o acoso en redes sociales, trata de personas, armas de fuego, armas blancas, retos y desafíos en línea dirigidos a estudiantes, uso de drogas, cigarro y bebidas alcohólicas al interior de la escuela, discriminación por cuestiones de género, vigilancia en el entorno escolar, entre otros.
Violencias que se presentan en la escuela y formas de atenderla [Tipos de violencia (violencia de género, violencia directa, violencia cultural, violencia simbólica y violencia estructural)]	<input type="checkbox"/> Dirigido a docentes Combina preguntas sobre formas comunes de violencias, frecuencia con la que se manifiesta la violencia y las formas en las que interviene la escuela. <input type="checkbox"/> Dirigido a estudiantes Combina preguntas sobre eventos de agresión y violencia tales como insultos, violencia de género, daños a materiales, amenazas, robos, rechazo, acoso sexual o peleas, tipos de violencia, frecuencia con la que se manifiesta la violencia, miedo e intolerancia a las diferencias culturales, violencia en el noviazgo. <input type="checkbox"/> Dirigido a directores y directoras escolares Combina preguntas sobre violencia escolar, lugares en los que se manifiesta con mayor frecuencia la violencia y formas en las que interviene la escuela.
Diversidad cultural, inclusión e interculturalidad (discriminación e intolerancia a las diferencias)	<input type="checkbox"/> Dirigido a estudiantes Incluye preguntas que indagan si el estudiante fue observador o víctima de discriminación por el color de piel, el aspecto físico, la cultura, algún tipo de discapacidad, inclinación sexual, situación económica, rendimiento académico, entre otros factores.
Naturalización de violencias	<input type="checkbox"/> Dirigido a docentes y estudiantes Este indicador captura la percepción de aquellas manifestaciones de violencia que los estudiantes y docentes han naturalizado por lo mismo que se repiten de manera constante. Es importante hacer conciencia que existen y que deben evitarse.
Convivencia pacífica y violenta en la familia	<input type="checkbox"/> Dirigido a madres, padres y tutores de los estudiantes Combina preguntas relacionadas con eventos de violencia, agresión y convivencia pacífica tales como los disgustos y problemas más frecuentes al interior de la familia, los motivos que los originan, las formas en las que intervienen, los castigos y sugerencias para la escuela que permitan mejorar la convivencia pacífica.

DESCOLONIZAR LA PAZ

Observaciones	Derivado del análisis de los resultados arrojados en los cuestionarios, el Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE) emite una serie de observaciones generales de manifestaciones inmersas en las prácticas de convivencia en tu centro escolar.
Recomendaciones	El CONVIVE sugiere algunas recomendaciones que ayudan a disminuir y/o prevenir la violencia en la escuela. Así mismo, pone a tu disposición el Catálogo de Servicios para que agendes tus visitas y capacitaciones presenciales y en línea.

Enfatizamos que al desarrollar el *Plan de Convivencia Escolar Mexiquense* es imprescindible la contextualización y concreción de todas las acciones que aquí se proponen en cada institución educativa; es decir, la elaboración y aplicación en cada escuela de un Plan que favorezca la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y que garantice un clima de convivencia que permita a la comunidad educativa el ejercicio armónico de sus derechos y deberes en escenarios pacíficos.

Algunas conclusiones preliminares

En su implantación inicial, *El Plan de Convivencia Escolar Mexiquense*, arroja como conclusión preliminar, que las violencias escolares tienen múltiples causas, y la intervención debe ser mediada con herramientas, estrategias y planes con líneas de educación para la *paz integral* y la no violencia.

Respecto a las violencias, en la actualidad, es común encontrar en los estudiantes ciertas actitudes y prácticas de intolerancia hacia sus compañeros y compañeras que son diferentes - en el aspecto regional, género, condición social, preferencias sexuales, estatura, complexión, cabello, color de piel, calificaciones, tipos de familia, creencias religiosas, capacidades distintas, entre otras. Es común también, que aquellos que son intolerantes a las diversidades culturales, procedan con agresiones físicas y verbales en contra de aquellos que no comparten su pensar y actuar, rechazando así las diferencias y desconociendo los derechos del otro.

Estas diferencias culturales, pueden provocar que algunos de los estudiantes no la pasen del todo bien en la escuela, propiciando un ambiente escolar violento. Desde la perspectiva de los estudios de la interculturalidad para la paz según Salazar (2014), la intolerancia a las diferencias culturales, es un detonante de problemas y violencias, por lo que es de suma importancia que al interior de las escuelas se haga conciencia de que cada sujeto representa una cultura distinta, debido a su forma de pensar, sentir, actuar y ser, siendo los salones de clase espacios de interculturalidad.

Para prevenir y ayudar a disminuir la violencia escolar, se requiere de trabajo integral en múltiples contextos, mediante estrategias y herramientas multisectoriales y al mismo tiempo integradoras. Por lo que resulta de suma importancia que los directores escolares y la comunidad educativa en general conozcan la realidad de su centro escolar para implementar acciones que ayuden a la disminución de la violencia, a partir de diversas herramientas didácticas y diferentes elementos inmersos en la escuela, con posibilidades reales que permitan la planificación, el trabajo colectivo y el empoderamiento pacífico de la comunidad educativa.

PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR MEXIQUENSE

Referencias

- Aron, R. (1962). *Paz y guerra entre las naciones*. Madrid: Editorial Estampada.
- Consolidado Estadístico, Inicio de Cursos (2017-2018). Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de México.
- Diagnóstico de la Violencia Escolar en el Estado de México (2013)*. Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica, Secretaria de Educación del Estado de México y Universidad Autónoma del Estado de México.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia* 183, 147-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Índice de Convivencia Escolar (2015). El Colegio Mexiquense, Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de México. Recuperado de: <http://www.convivenciaescolar.org.mx/>
- La violencia y el acoso escolar son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO* (2019, 22 de enero). Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco>
- Manual para Docentes Mexiquenses, Aprender a Convivir en una Cultura de Paz* (2018). Consejo para la Convivencia Escolar de la Secretaria de Educación del Gobierno del Estado de México. Recuperado de: <https://convivenciaescolar.edugem.gob.mx/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002), *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Piñero, S. (2005). *Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y niñas* (2005). .Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf
- Salazar Mastache, I.I., (2014). Educación para la paz y la convivencia escolar en el Estado de México. *Revista Ra Ximhai* 10 (2), 293-312. Universidad Autónoma Indígena de México.
- UNICEF (2014). *Eliminar la violencia contra los niños y niñas: Seis estrategias para la acción*. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Ending_Violence_Spanish_WEB_240215.pdf
- UNICEF – México (2017), *Informe anual México 2017*. Recuperado de: <https://www.unicef.org.mx/Informe2017/Informe-Anual-2017.pdf>

Desmantelando la Educación Pública en Puerto Rico – Dismantling Public Education in Puerto Rico¹

Rima Brusi²
Isar Godreau³

Nota Introductoria

La educación pública, así como el derecho social y humano de acceso a una educación de calidad, suelen estar entre las primeras víctimas del asedio característico del capitalismo del desastre, la economía de la deuda, y las medidas de “ajuste estructural” o austeridad que suelen imponerse como “soluciones” fiscales en estos modelos. Este trabajo describe el desmantelamiento, intensificado tras el paso del huracán María en 2017, de los dos sistemas de educación pública en Puerto Rico, tanto universitaria como K-12. Fue publicado originalmente en la antología *Aftershocks of Disaster: Puerto Rico Before and After the Storm*. Yarimar Bonilla and Marisol LeBrón, Eds. Chicago: Haymarket Books, 2019.

Hurricane Maria hit Puerto Rico’s public education system hard. The island’s K–12 schools suffered \$142 million in damages, and the campuses of the University of Puerto Rico (UPR), \$133 million.⁴ Shortly after the storm, students, teachers, family members, and administrators who could drive rushed to help clear away the debris from fallen ceilings and broken windows, and rescue libraries and equipment from water damage. Maria’s effects, however, went beyond this immediate material impact. The storm also provided a convenient excuse for accelerating and intensifying the process of shrinking and weakening the public sector in ways that benefit private and corporate interests, a process that had started well before the storm appeared in weather forecasts and news reports.

1 Some of the content of this chapter has previously appeared in the *Nation* and *80 Grados*. It has been published as Rima Brusi and Isar Godreau. Dismantling Public Education in Puerto Rico. In *Aftershocks of Disaster: Puerto Rico Before and After the Storm*. Yarimar Bonilla and Marisol LeBrón, Eds. Chicago: Haymarket Books, 2019.

2 **Rima Brusi.** Formerly a faculty member at the University of Puerto Rico, the founder and director of the Centro Universitario para el Acceso at the University of Puerto Rico-Mayagüez (CUA), and an applied anthropologist at The Education Trust. rbrusi@gmail.com

3 **Isar Godreau.** Researcher and former director of the Institute of Interdisciplinary Research at the University of Puerto Rico, Cayey. isar.godreau@upr.edu

4 Kyra Gurney, “Kids Are Back in School in Puerto Rico. But Hurricane Maria’s Effects Still Linger,” *Miami Herald*, August 14 2018, https://www.tampabay.com/news/education/Kids-are-back-in-school-in-Puerto-Rico-But-Hurricane-Maria-s-effects-still-linger_170882206; Claire Cleveland, “Without Researchers or Funds, Puerto Rico Universities Grapple with Future after Hurricane Maria,” *Cronkite News*, May 4, 2018, <https://cronkitenews.azpbs.org/2018/05/04/puerto-rico-universities-grapple-with-future-after-hurricane-maria/>.

Three years before the hurricane, in 2015, Puerto Rico caught the attention of the *New York Times* and other media outlets when then governor Alejandro García Padilla publicly declared the island's \$72 billion bond debt “unpayable” and announced that his government would seek “significant concessions” from debt holders.⁵ Shortly thereafter, a report analyzing the crisis was commissioned by the Ad Hoc Group of Puerto Rico's General Obligation Bondholders—composed mostly of hedge funds that had purchased high-risk, high-interest debt on the cheap and that had lobbied heavily against any form of bankruptcy or relief for the territory.⁶ The report highlighted a series of recommendations for Puerto Rico's government that were explicitly built on two assumptions: (1) that Puerto Rico's financial woes are “fixable” because they stem not from a “debt problem” proper but from financial mismanagement, and (2) that the governor's proposal to extract concessions from debtors posed significant legal and financial risks, and that therefore Puerto Rico needed to focus on fully paying its debt. The report, authored by three people with ties to the International Monetary Fund and provocatively entitled *For Puerto Rico, There Is a Better Way*, includes four recommendations for “fiscal reform measures,” two of which target the public education system. One proposal called for reducing the number of teachers in the K–12 system, the other for significantly reducing funding for the University of Puerto Rico (from here on UPR), which the authors refer to as a “subsidy.”

The following year, two major events dramatically shaped Puerto Rico's political and fiscal situation: García Padilla lost the general election to pro-statehood candidate Ricardo Roselló, who ran on a platform that included a promise to pay bondholders, and the US Congress passed the PROMESA Law, which established a Fiscal Oversight and Management Board, a non-elected body of seven members locally referred to as la Junta.⁷ La Junta has nearly absolute powers over Puerto Rico's finances and can overturn local laws that may interfere with the implementation of fiscal austerity measures. Soon after their first official meeting in Wall Street, Junta members targeted both the public K–12 and higher education systems of Puerto Rico in ways that closely followed the bondholders' “recommendations” in the *Better Way* report. Correspondingly, Governor Roselló formally announced that the school closures already underway from previous administrations were going to intensify, with almost half the island's schools now targeted for closing. Following suit, the Fiscal Oversight Board (FOB) demanded that the university cut about a third of its overall budget.⁸ And so, at the start of 2017, before Hurricane Maria made landfall on the southeastern town of Yabucoa on September 20, Puerto Rico's public K–12 schools and eleven university campuses were already facing an uncertain future. By the time the hurricane dealt a dev-

5 Michael Corkery and Mary Williams Walsh, “Puerto Rico's Governor Says Island's Debts Are ‘Not Payable,’” *New York Times*, June 28, 2015, <https://www.nytimes.com/2015/06/29/business/dealbook/puerto-ricos-governor-says-islands-debts-are-not-payable.html>.

6 Sheeraz Raza, “For Puerto Rico, There Is a Better Way,” *ValueWalk*, July 27, 2015, <https://www.valuewalk.com/2015/07/for-puerto-rico-there-is-a-better-way/>.

7 Joanisabel González, “Ricardo Roselló buscará pagar la deuda del País,” *El Nuevo Día*, August 14, 2016, <https://www.elnuevodia.com/negocios/economia/nota/ricardorossellobuscarapagarladeudadelpais-2230317/>; Susan Cornwell and Nick Brown, “Puerto Rico Oversight Board Appointed,” Reuters, August 31, 2016, <https://www.reuters.com/article/us-puertorico-debt-board-idUSKCN11628X>.

8 Rima Brusi, Yarimar Bonilla, and Isar Godreau, “When Disaster Capitalism Comes for the University of Puerto Rico,” *Nation*, September 20, 2018, <https://www.thenation.com/article/when-disaster-capitalism-comes-for-the-university-of-puerto-rico/>.

astating blow to the island's public education infrastructure, the system was already under siege from economic policies that disinvested in infrastructure, equipment, and teaching personnel. After the hurricane, disaster relief efforts did not slow down this process; rather, they accelerated the dismantling of Puerto Rico's schools and public university.

“Reforming” K–12: *La reforma educativa*

The process of progressively defunding public education before and after the storm required highly paid technocrats and bureaucrats committed to implementing the “difficult” decisions recommended by la Junta and by PROMESA stakeholders. Rosselló had tapped Julia Keleher for the position of secretary of education in late 2016. In the four years leading up to her appointment, Keleher's education consultancy firm, Keleher and Associates, had been awarded almost \$1 million in contracts to “design and implement education reform initiatives” in Puerto Rico.⁹ The results of those efforts were never described to the public, but her salary as secretary, double the size of her predecessors', was justified according to her “world-class skills” and credentials.¹⁰

After becoming secretary, and especially after the hurricane, Keleher and her department not only accelerated the pace of school closures, citing hurricane-triggered migration, but also, with the assistance of US Education Secretary Betsy DeVos's office, produced an education-reform bill explicitly designed to increase “school choice” through charter schools and school-voucher programs.¹¹ Critics and activists quickly voiced their opposition. In the Senate hearings leading up to the bill's approval, UPR's dean of education testified against the widespread adoption of charter schools using research-based arguments. He was removed from his post shortly after.¹² The bill was signed into law by Roselló a few months after Hurricane Maria, in March 2018.¹³ Tellingly, a separate law enacted around the same time allows for the fast-tracking of so-called church schools, celebrated by their advocates as a way to bring together “religious freedom” and “school choice.”¹⁴ One of these schools, formerly named after one of Puerto Rico's national poets, Julia de Burgos, was rented by the government to an evangelical church for \$1 a month.¹⁵ The church turned it into a private school, renamed it Fountain Christian Bilingual School, and, as part of the building's remodeling painted over and effectively destroyed a 1966 mural by the renowned Puerto Rican artist José Torres Martínó.

The entire incident—privatizing a public school, changing its name from a Puerto Rican poet's to a religious name in English, and painting over a valuable artwork—is an

9 Kelia López Alicea, “A Defense for Keleher's Contract,” *El Nuevo Día*, February 15, 2017, <https://www.elnuevodia.com/english/english/nota/adefenseforkelehercontract-2291546/>.

10 *Metro Puerto Rico*, “Roselló afirma que Julia Keleher es una profesional de calibre ‘global,’” March 8, 2018, <https://www.metro.pr/pr/noticias/2018/03/08/rossello-afirma-julia-keleher-una-profesional-calibre-global.html>.

11 Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, PR.gov, March 29, 2018, <http://www2.pr.gov/ogp/BVirtual/LeyesOrganicas/pdf/85-2018.pdf>.

12 Laura M. Quintero, “Sacan al decano de la Facultad de Educación,” *El Vocero*, October 3, 2018, https://www.elvocero.com/educacion/sacan-al-decano-de-la-facultad-de-educacion/article_988c10f8-2405-11e8-a9b9-a3a33b30498a.html.

13 Daniel Rivera Vargas, “Roselló convierte en ley la reforma educativa,” *Primera Hora*, March 29, 2018, <https://www.primerahora.com/noticias/gobierno-politica/nota/rosselloconvierteenleylareformaeducativa-1275122/>.

14 Índice, “Firma ley que exime Iglesias Escuela de regulación estatal,” June 7, 2017, <http://www.indicepr.com/noticias/2017/06/07/news/70913/firma-ley-que-exime-iglesias-escuela-de-regulacion-estatal/>.

15 *NotiCel*, “Nueva escuela de Font ‘destruye’ obra de arte,” April 12, 2018, <https://www.noticel.com/ahora/educacion/nueva-escuela-de-font-borra-obra-de-arte/728692114>.

apt metaphor for the transformation of the system and evidence of Keleher's self-admitted cultural incompetence.¹⁶ In fact, in a move reminiscent of the actions of unelected colonial governments of the early twentieth century (e.g. replacing Spanish with English as the language of instruction and punishing displays of the Puerto Rican flag on school grounds,) the secretary also eliminated Puerto Rican Week from the department's official curriculum.¹⁷ She also recruited candidates for high-level leadership positions from the fifty states instead of the island.¹⁸

Government officials refer to the new law as *la reforma educativa* (education reform.) The name is fitting; when in the 1990s, Rosselló's father, Pedro Roselló, was governor, he privatized the public health system, and both the new health system and the law that created it were called *la reforma de salud* (health reform). It is hard not to read today's education law, which consists mainly of eliminating public schools and creating charter schools and voucher systems, as anything other than another large-scale privatization of the education system. The final bill is, moreover, frustratingly vague on some key issues: charters may or may not be for-profit, vouchers may or may not be used at religious schools, and charters and private schools may or may not accept special-education students.

This last point, about students with special needs, is crucial. Unlike in the fifty states, where about 13 percent of the student body qualifies for special-education services, in Puerto Rico 40 percent of the student population requires them.¹⁹ But research suggests that charter schools are less likely than traditional public schools to enroll and retain students with disabilities.²⁰

According to Keleher and other government officials, the school closures are justified because the student population was greatly reduced after the hurricane and because the closed schools were not teaching their students effectively. Yet the number of students had not dropped significantly at some of the schools that were closed, and, as critics argue, closing neighborhood schools can become a cause rather than a result of migration, since many families live below the poverty line and lack adequate transportation.²¹ Some closed schools, moreover, were actually considered "excellent" by the department itself, and some of the schools receiving new students as a result of the closings lack the necessary facilities to accommodate an increased student population.²² This led to the use of containers

16 *NotiCel*, "Keleher discute con maestros durante taller de capacitación," March 9, 2018, <https://www.noticel.com/ahora/educacion/keleher-discute-con-maestros-durante-taller-de-capacitacin/713826409>.

17 Félix Cruz, "Keleher elimina la Semana de la Puertorriqueñidad," *El Post Antillano*, August 2, 2017, <http://elpostantillano.net/cultura/19903-2017-08-02-17-08-12.html>.

18 There is much scholarship on this topic. See, for example, Jorge R. Schmidt, *The Politics of English in Puerto Rico's Public Schools* (Boulder, CO: Lynne Rienner, 2014).

19 National Center for Education Statistics, "Children and Youth with Disabilities," April 2018, https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp; Agencia EFE, "Se cuadruplican estudiantes de educación especial en Puerto Rico en 10 años," *Primera Hora*, December 15, 2015, <https://www.primerahora.com/noticias/mundo/nota/secuadruplicanestudiantesdeeducacionespecialenpuertoricoen10anos-1126676/>.

20 Mary Bailey Estes, "Choice for All? Charter Schools and Students with Special Needs," *Journal of Special Education* 37 (2004): 257-67.

21 *teleSur*, "¿Por que el Gobierno de Puerto Rico cerrará 300 escuelas?," February 16, 2018, <https://www.telesurtv.net/news/cierran-escuelas-puerto-rico-20180216-0040.html>; Nydia Bauza, "Fuerte oposición a la clausura de escuelas," *Primera Hora*, April 8, 2018, <https://www.primerahora.com/noticias/gobierno-politica/nota/fuerteoposicionalclausuraedeescuelas-1276720/>.

22 Laura M. Quintero, "En lista de cierre 56 escuelas de excelencia," *El Vocero*, April 14, 2018; *El Nuevo Día*, "Educación comienza a instalar vagones en los que se darán clases en las escuelas," August 8, 2018, <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/educacioncomienzaainstalarvagonesenlosquesedaraclasesenlasescuelas-2440195/>.

(provided by a private contractor paid with FEMA hurricane relief funds) to house students, which effectively excludes some students with disabilities who require special accommodations, and the implementation of shortened or “interlocking” schedules that shorten students’ academic activities.

Higher Ed “Rightsizing”: *Reforma universitaria*

A similar turn of events unfolded with public higher education. Before Hurricane Maria dealt a blow to its infrastructure in 2017, the UPR system was already facing the draconian budget cuts imposed by la Junta. Members of la Junta were making public declarations about the need for huge cuts to the public university’s budget as early as January 2017. The actual numbers were a moving target: first \$350 million, then \$450 million, then \$500 million.²³ The rationale for each calculation was never made public, but the cuts represented about a third of the system’s total budget. After more than a year of ignoring feedback and alternative fiscal plans drafted by the university leadership as well as student and faculty groups, la Junta imposed its own plan in April 2018, which immediately doubled tuition, with increases of up to 175 percent soon to come.²⁴ The plan also unveiled a euphemistically described “campus consolidation” that will likely close or shrink seven campuses and dramatically reduce the student body, faculty, and staff.²⁵ Ironically, Puerto Rico’s government is forced, by law, to cover the Junta’s expenses, which amounted to \$31 million in just the first ten months and are projected to reach well over \$300 million over five years.²⁶

After the hurricane, rather than rushing to repair and strengthen this crucial asset for Puerto Rico’s socioeconomic development, the federal and local governments seemed intent on further damaging the island’s public university system. In a territory with soaring poverty and unemployment rates, the Junta has not only doubled tuition but also eliminated the waivers traditionally offered to athletes, choir members, and other students providing services to the university—all at an institution that for over a century has been the island’s main channel for upward mobility.²⁷

The size, scope, and pace of the budget cuts demanded by the Junta increased after the hurricane and were euphemistically presented as a “rightsizing” of nearly \$550 million over the next five years.²⁸ The federal government did little to mitigate the difficult situation produced by the combined effect of the hurricane and the augmented austerity measures advocated by the Junta. In the weeks after Hurricane Maria, the US Department of Educa-

23 Juan Giusti Cordero, “El misterio de los \$450+ millones y la UPR,” *80 Grados*, June 23, 2017, <https://www.80grados.net/el-misterio-de-los-450-millones-y-la-upr/>.

24 *Sin Comillas*, “Profesores del RUM presentan un Plan Fiscal sostenible para la UPR,” March 5, 2018, <http://sincomillas.com/profesores-del-rum-presentan-un-plan-fiscal-sostenible-para-la-upr/>; Kelia López Alica, “Fiscal Blow to the UPR,” *El Nuevo Día*, April 25, 2018, <https://www.elnuevodia.com/english/english/nota/fiscalblowtotheupr-2417518/>.

25 University of Puerto Rico, “New Fiscal Plan for University of Puerto Rico,” October 21, 2018, <http://www.upr.edu/wp-content/uploads/2018/10/Fiscal-Plan-21-oct-2018-.pdf>.

26 Univision, “Junta de Supervision Fiscal gastó casi 31 millones de dólares en 10 meses,” August 1, 2017, <https://www.univision.com/puerto-rico/wlii/noticias/junta-de-control-fiscal/junta-de-supervision-fiscal-gasto-casi-31-millones-de-dolares-en-10-meses>; Jose A. Delgado, “Junta Control Fiscal costará cientos de millones de dólares,” *El Nuevo Día*, June 4, 2016, <https://www.elnuevodia.com/noticias/politica/nota/juntacontrolfiscalcostaracientosdemillonesdedolares-2206623/>.

27 Walter Díaz, 2010. “Universidad y Capital Humano: Clase Social y Logro Educativo en Puerto Rico.” Cuaderno de Trabajo Carvajal #2. Centro Universitario para el Acceso, University of Puerto Rico at Mayagüez, April 2010.

28 Keria López Alica, “La Junta recorta 10% de los gastos de la UPR,” *El Nuevo Día*, April 25, 2018, <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/lajuntarecorta10delosgastosdelaupr-2417425/>.

tion made \$41 million available to support students at colleges and universities impacted by the hurricane, of which the UPR system received only 20 percent.²⁹ For comparison, in 2005 institutions in Louisiana and Mississippi were able to access \$190 million after Hurricane Katrina. Advocates criticized the design of the application process and its forms, which made it onerous, even impossible, for UPR campuses to apply for most funding in the midst of power outages and rebuilding efforts.³⁰ Adding insult to injury, a considerable portion of the Maria relief funds were awarded to institutions that had not been directly affected by the storm, including private ones like New York University and even some for-profit ones like Grand Canyon University, to host a relatively small number of students who came from Puerto Rico and other territories or states affected by hurricanes Irma or Maria.

In addition to making few funds available to rebuild UPR, the federal government has also gutted essential aid programs, like work-study grants, with little explanation. In Puerto Rico, where the median annual household income is below \$20,000, these policies are particularly damaging for low-income students who will likely have to drop courses in order to work part-time and secure a livable income.³¹

The Junta has offered no rationale for why, from the very beginning, it targeted UPR with such drastic cuts. It is an odd decision considering that the UPR is one of the strongest contributors to upward mobility and the local economy, and one of the public entities that has historically best managed its own debt.³² Such a relentless handicapping of the public university's function and mission would seem to make little economic sense for Puerto Rico at this historical juncture. For example, one would expect the government to facilitate and encourage research initiatives in all areas after Hurricane Maria, from the creation of new solar technologies to the treatment of social trauma. The UPR is a crucial center for research, generating over 70 percent of the scientific research output on the island.³³ Despite carrying heavy teaching loads with few of the resources that faculty in the continental United States often take for granted, UPR has a world-class faculty that includes award-winning humanists and scientists, and has been an important site of scientific innovation and critical thinking. While many universities in the states struggle to increase the number of STEM degrees they produce, particularly among Latinx students, the UPR is one of the top schools in the country graduating STEM students at the baccalaureate and graduate levels.³⁴ The UPR owns and runs public hospitals, museums, theaters, and public libraries. It prepares

29 Erica L. Green and Emily Cochrane, "In Devastated Puerto Rico, Universities Get Just a Fraction of Storm Aid," *New York Times*, May 1, 2018, <https://www.nytimes.com/2018/05/01/us/politics/hurricane-maria-puerto-rico-emergency-aid.html>.

30 Rafael Medina, "Release: CAP Submits Comments Denouncing DeVos for Ripping Off Puerto Rico's IHEs; Calls on DeVos to Abandon the Form-Based Process and Provide Guidance in Spanish," Center for American Progress, April 6, 2018, <https://www.americanprogress.org/press/release/2018/04/06/449155/release-cap-submits-comments-denouncing-devos-ripping-off-puerto-ricos-ihes-calls-devos-abandon-form-based-process-provide-guidance-spanish/>.

31 United States Census Bureau, "Population Estimates, July 1, 2018 (V2018)," <https://www.census.gov/quickfacts/pr>.

32 Eduardo Berrios Torres, "La verdad sobre el Plan de Retiro de la UPR," *El Nuevo Día*, September 11, 2018, <https://www.elnuevodia.com/opinion/columnas/laverdadsobreelplanderetirodelaupr-columna-2446483/>.

33 Jose I. Alameda-Lozada and Alfredo González-Martínez. 2017. "El impacto socioeconómico del sistema de la Universidad de Puerto Rico," *Occasional Papers*, no. 7. San Juan, PR: Estudios Técnicos. <http://www.estudiostecnicos.com/pdf/occasionalpapers/2017/OP-No-7-2017.pdf>

34 Kimberly Leonard, "Building a Latino Wave in STEM," *U.S. News and World Report*, May, 19, 2016, <https://www.usnews.com/news/articles/2016-05-19/building-a-latino-wave-in-stem>; Santiago, Deborah. *Finding your Workforce: Latinos in Science, Technology, Engineering, and Math (STEM)-Linking College Completion with U.S. Workforce Needs-2012-2013*. Washington, DC: Excelencia in Education, 2012. <https://www.edexcelencia.org/research/publications/finding-your-workforce-top-25-institutions-graduating-latinos>

the best K–12 teachers on the island.³⁵ It is a Land Grant and Sea Grant institution, and as such, it owns and operates botanical gardens, offers agricultural-extension services, and runs programs to help protect and responsibly utilize coastal areas.

Given the depth and range of the university’s positive impact on Puerto Rico’s economy and society and PROMESA’s expressed goal of promoting economic development for Puerto Rico, one would expect that the Junta would make the UPR the last, not the first, target for austerity measures. Faculty and students on the ground have some ideas as to why it was just the opposite. Austerity, not economic development, has been the Junta’s focus. The Junta’s neoliberal rationale is that moving investments from public to private hands will have a trickle-down effect on the economy. The public university, however, has historically been a site of resistance to such neoliberal reforms, whose failures been openly questioned and described by faculty experts, students, and workers. Indeed, higher education is, generally speaking, strongly linked to increased political participation, and a recent study carried out in Puerto Rico by Yarimar Bonilla, found that those who attended public institutions had much higher rates of what social scientists describe as “political knowledge” than those who attended private institutions.³⁶ UPR’s role as a cradle of island-wide political movements thus poses a threat to the highly unpopular Junta. Moreover, UPR is known for a robust student movement that has vigorously protested colonial intervention since 1948 and spearheaded national resistance to austerity measures in 1984, 2010, and, most recently, against the Junta itself in 2017.³⁷ Weakening UPR and its potential for resistance would no doubt favor a government body intent on slashing public resources.

Furthermore, the depth and range of the university’s positive impact on Puerto Rico’s economy and society also challenges an agenda of austerity and disaster profiteering that, in stifling economic development, has no interest in developing Puerto Rico’s young and brightest. With a plan that does not promote economic growth but rather focuses on austerity and the transferring of public funds to private profit, it would be a liability to have a highly educated group among the ranks of the unemployed or minimum-wage workers.

From public good to private profit

The attacks on UPR and the public K–12 system cannot be viewed in isolation. We must take into account that, right after Hurricane Maria, private, non–Puerto Rican firms were given large contracts to carry out the process of rebuilding—often with disastrous

35 Maria de los A. Ortiz, “Informe final presentado al Consejo de Educación Superior de PR sobre indicadores de calidad en los programas de preparación de maestros en cuatro IES en Puerto Rico,” in *Division de Investigacion y Documentacion sobre la Educación Superior del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico.*; Metro Puerto Rico. “Ejemplares 8 programas de Preparación de Maestros de la UPR.” Metro. Accessed May 26, 2019. <https://www.metro.pr/pr/noticias/2017/01/18/ejemplares-8-programas-preparacion-maestros-upr.html>.

36 D. Sunshine Hillygus, “The Missing Link: Exploring the Relationship between Higher Education and Political Engagement,” *Political Behaviour* 27 (March 2005); Jim Patterson, “Education Is the Key to Promoting Political Participation: Vanderbilt Poll,” *Research News @Vanderbilt*, June 25, 2012, <https://news.vanderbilt.edu/2012/06/25/education-key-to-promoting-political-participation/>; Yarimar Bonilla, “Puerto Rico’s American Dream”. Research Colloquium, Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias, UPR-Cayey, October 20, 2016.

37 Juan Carlos Castillo, “Las huelgas estudiantiles de la UPR, aquellas que se repiten y continúan (Parte 1),” *Diálogo UPR*, June 30, 2015, <http://dialogoupr.com/las-huelgas-estudiantiles-de-la-upr-aquellas-que-se-repiten-y-continuan-parte-i/>; Rima Brusi-Gil de Lamadrid, “The University of Puerto Rico: A Testing Ground for the Neoliberal State,” *NACLA Report on the Americas*, May 12, 2011, <https://nacla.org/article/university-puerto-rico-testing-ground-neoliberal-state>; Cynthia López Cabán, “La mayoría de los recintos de la UPR están en huelga indefinida,” *El Nuevo Día*, April 6, 2017, <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/lamayoriadelosrecintosdelauprestanenhuelgaindefinida-2307616/>.

results.³⁸ Now plans are underway to sell Puerto Rico's electric utility as the government invites hedge funds and bankers associated with the blockchain industry to invest in Puerto Rico.³⁹ Protected areas of high ecological value are also being targeted for sale, and a portion of the public-education budget will be funneled into the coffers of private and charter schools.⁴⁰ These transformations need to be understood as part of a broad, violent takeover of disaster capitalism, in which those who stand to profit from Puerto Rico's tragedy have been gifted not by one but two disasters: Puerto Rico's unpayable debt (around \$72 billion in bonds and \$50 billion in pension obligations), and Hurricanes Irma and Maria, with estimated damages of \$90 billion (\$133 million for the university) and a death toll in the thousands.⁴¹

How will disaster capitalism play out for public schools and college campuses? Some of the implications are quite predictable. On an island where over 40 percent of the population and over 50 percent of children live under the poverty line, the students affected most by these cuts are precisely the ones with the greatest need.⁴² This is not only because of the potential exclusion of special education students from charter schools or a spiked university tuition, but also because some of the closed schools and smaller campuses targeted for closure largely serve low-income, place-bound students in poorer municipalities. These students are likely to drop out, migrate, or be absorbed by the US mainland's charter or for-profit college industry, which already markets heavily to them—with some of the very same actors and substandard results.

In higher education, for-profit companies are, unsurprisingly, lobbying heavily and successfully for decreased regulation and more freedom from public scrutiny, and institutions serving Puerto Rican students are no exception.⁴³ A large, nominally nonprofit system on the island is expanding its for-profit arm, targeting Puerto Rican students who have moved to Florida, and for-profit colleges are vying for a contract to take over Puerto Rico's police academy.⁴⁴ In this context, it is very telling that Puerto Rico's only (and nonvoting) representative in the House, Resident Commissioner Jennifer González, recently submitted a bill designed to relax the regulations on for-profit higher-education institutions in Puer-

38 Vann R. Newkirk II, "The Puerto Rican Power Scandal Expands," *Atlantic*, November 3, 2017, <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2017/11/puerto-rico-whitefish-cobra-fema-contracts/544892/>; Patricia Mazzei and Agustín Armendariz, "FEMA Contract Called for 30 Million Meals for Puerto Ricans. 50,000 Were Delivered," *New York Times*, February 6, 2018, <https://www.nytimes.com/2018/02/06/us/fema-contract-puerto-rico.html>.

39 Dawn Giel and Seema Mody, "Puerto Rico Lures Blockchain Industry to Help Fund Its Comeback," *CNBC*, March 16, 2018, <https://www.cnn.com/2018/03/16/puerto-rico-lures-blockchain-industry-to-help-fund-its-comeback.html>.

40 Gerardo E. Alvarado Leon, "El gobierno mercadea 17 terrenos protegidos," *El Nuevo Día*, May 10, 2018, <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/elgobiernomercadea17terrenosprotegidos-2421335/>.

41 Daniel Uria, "Hurricane Maria Caused \$90B of Damage in Puerto Rico," *UPI*, April 9, 2018, <https://www.upi.com/Hurricane-Maria-caused-90B-of-damage-in-Puerto-Rico/6421523309427/>; Claire Cleveland, "Without Researchers or Funds, Puerto Rico Universities Grapple with Future after Hurricane Maria," *Cronkite News*, May 4, 2018, <https://cronkitenews.azpbs.org/2018/05/04/puerto-rico-universities-grapple-with-future-after-hurricane-maria/>.

42 United States Census Bureau, "Population Estimates, July 1, 2018 (V2018)," <https://www.census.gov/quickfacts/pr>; Bianca Faccio, "Left Behind: Poverty's Toll on the Children of Puerto Rico," *Child Trends*, March 28, 2016, <https://www.childtrends.org/left-behind-povertys-toll-on-the-children-of-puerto-rico>; Rima Brusi, Walter Díaz, and David González, "So Close and So Far: 'Merit,' Poverty, and Public Higher Education in Puerto Rico," *Revista de Ciencias Sociales*, 2010, <https://revistas.upr.edu/index.php/rcs/article/view/7470/6074>.

43 Michelle Chen, "Why Are New York's Public Funds Going to For-Profit College Tuition?," *Nation*, April 5, 2018, <https://www.thenation.com/article/why-are-new-yorks-public-funds-going-to-for-profit-college-tuition/>.

44 "Brook v. Sistema Universitario Ana G. Méndez, Inc.," *Casetext*, May 4, 2017, <https://casetext.com/case/brook-v-sistema-universitario-ana-g-mendez-inc>; Keila López Alicea, "Una universidad entrenaría a los futuros policías," *El Nuevo Día*, July 6, 2018, <https://www.elnuevodia.com/noticias/seguridad/nota/universidadentrenariaalosfuturos-policias-2433190/>.

DISMANTLING PUBLIC EDUCATION IN PUERTO RICO

to Rico.⁴⁵ Specifically, the bill seeks to increase these colleges' access to public funding. González has not used her position in Washington to advocate for the public university, even though the latter graduates the most students on the island, has a better record of gainful employment for alumni than its private counterparts, and has a better and greater impact than them on the economy.

Most ironically, some of the actors that stand to benefit from the privatization of Puerto Rico's educational institutions are closely connected to holders of Puerto Rico's bond debt. This is the case, for example, of Apollo Education Group, the corporation behind the University of Phoenix, which is partly owned by Apollo Global Management, a bondholder in Puerto Rico's debt.⁴⁶ Similarly, Canyon Capital and Stone Lion Capital, two of the main holders of Puerto Rico's bond debt, have strong links with the charter school industry.⁴⁷

The dangers faced by students at for-profits in Puerto Rico are the same as those that have been described in the fifty states. With few exceptions, for-profits have dismal graduation rates and offer low-quality degrees. Students who attend them are often left in debt with no degree and no job.⁴⁸ UPR, by contrast, has the opposite track record: it boasts the best overall graduation rate in Puerto Rico and has been recognized by many scholars as an engine of social mobility that helped move previous generations out of poverty and into middle-class status. While student advocates in the United States denounce the fact that only about 10 percent of flagship public colleges are affordable for low-income students, 64 percent of students at UPR's main campus are low income.

Renowned economists around the world, and even the IMF itself, have concluded that we need more, not fewer, of these examples.⁴⁹ Austerity measures cannot help broken economies and in fact do more harm than good. The attacks on Puerto Rican public education and economic development as a whole will further decrease upward mobility, hamper economic growth, and increase the island's already soaring social inequality. Indeed, austerity measures combined with failure to promote economic development before Hurricane Maria have made Puerto Rico one of the countries with the highest Gini coefficient, a standard measure of economic inequality, ranking fifth in the world. After the hurricane, social inequality worsened, and Puerto Rico ranked third among 101 countries overall, surpassed only by Zambia and South Africa.⁵⁰

45 "H.R. 5850-Puerto Rico Higher Education Disaster Relief Act," Congress.gov, 2017-2018, <https://www.congress.gov/bill/115th-congress/house-bill/5850/text?format=txt>.

46 Alan Mintz et al., "Hedgepapers No. 17-Hedge Fund Vultures in Puerto Rico," *Hedge Clippers*, July 10, 2015, <http://hedgeclippers.org/hedgepapers-no-17-hedge-fund-billionaires-in-puerto-rico/>.

47 Joel Cintron Arbasetti, "La trayectoria de los fondos de cobertura que llegaron a Puerto Rico," Centro de Periodismo Investigativo, July 14, 2015, <http://periodismoinvestigativo.com/2015/07/la-trayectoria-de-los-fondos-de-cobertura-que-llegaron-a-puerto-rico/>.

48 Mamie Lynch, Jennifer Engle, and Jose Luis Cruz, "Subprime Opportunity: The Unfilled Promise of For-Profit Colleges and Universities," Education Trust, November 22, 2010, <https://edtrust.org/resource/subprime-opportunity-the-unfulfilled-promise-of-for-profit-colleges-and-universities/>.

49 Yalixa Rivera and Jonathan Levin, "Puerto Rico's Fiscal Plan Was Doomed Even before Maria, Stiglitz Says," Bloomberg, January 16, 2018, <https://www.bloomberg.com/news/articles/2018-01-16/puerto-rico-fiscal-plan-doomed-even-before-maria-stiglitz-says>; Larry Elliott, "Austerity Policies Do More Harm Than Good, IMF Study Concludes," *Guardian*, May 27, 2016, <https://www.theguardian.com/business/2016/may/27/austerity-policies-do-more-harm-than-good-imf-study-concludes>.

50 *El Nuevo Día*, "Puerto Rico es el tercer país de mayor desigualdad económica del mundo," September 17, 2018, <https://www.elnuevodia.com/negocios/economia/nota/puertoricoeseltercerpaisdemayordesigualdadeconomicaenelmundo-2447734/>.

DESCOLONIZAR LA PAZ

Cutting funding to the public education system spurs the growth of private and for-profit institutions and reduces access to affordable educational opportunities, exacerbating the negative effects of Maria and increasing the island's already out of control inequality. In this context, Puerto Rico's colonial condition and its concomitant lack of sovereign powers facilitate not only the payment of a dubious debt to the detriment of social services but also profit-making for powerful and extraneous economic actors, some of which are also debt holders, all at the expense of people's right to access quality education and improve their life chances. Marginalizing those who raise their voice against these failed strategies and defunding the public institutions that promote this awareness might quell political resistance to austerity temporarily, in the aftershocks of the Hurricane. But the rush to implement this failed script in Puerto Rico, and to let it guide policy especially in the delicate and important realm of public education, will surely lead to more inequality, increased unrest, and resistance. For students, their struggling families, and other vulnerable groups, this man-made storm started long ago and shows no signs of stopping.

La Convención de los Derechos de la Niñez: Herramientas y Posibilidades para la Psicología Escolar

Nellie Zambrana Ortiz¹

*Niño soy tan preguntero, tan comilón del acervo,
que marchito si le pierdo una contesta a mi pecho.
Si saber no es un derecho, seguro será un izquierdo.
Yo vine para preguntar flor y reflujo.*

El Escaramujo de Silvio Rodríguez, 1994

La educación es un derecho... No puede quedar preso

Nuestra curiosidad en la niñez constantemente nos lleva a preguntar. Nuestras preguntas constantes para conocer, aprender, reaprender y pensar son parte del motor que impulsa el desarrollo y la construcción de la conciencia cívica. Como bien dice Silvio Rodríguez, en su canción *El Escaramujo* (1994), a lo largo de nuestras vidas hay que vivir preguntando – sin que se nos limite. En última instancia, se trata del derecho que tenemos - niños, niñas, jóvenes y adultos – a saber. Es decir, se trata de nuestro derecho a la educación.

Educarse es en sí mismo un acto tan colectivo como individual. Uno puede educarse en la escuela o en la calle, con sus pares o en familia. La educadora Alicia Cabezudo (2009) se ha referido con optimismo a la ciudad como un escenario que tiene gran potencial para educar. Plantea que es función de la ciudad-escuela educar para la diversidad, educar para la multiculturalidad y desarrollar proyectos de acción. En un escrito anterior (Zambrana Ortiz, 2011, p. 36) he descrito el potencial de ver la claridad política en la “pedagogía de la calle”, presente incluso, en los discursos de personas sin educación universitaria.

De la misma forma, los niños, niñas y jóvenes son seres culturales que aprenden a articular lenguaje como aprenden a leer su entorno. Mediante diversas manifestaciones lingüísticas - verbales e iconográficas, entre otras - preguntan, crean, analizan y reclaman participación más activa en la sociedad (Zambrana Ortiz, 2010). En fin, desde una postura crítica y liberadora, la educación como derecho no puede quedar presa en actitudes adulto centristas o visiones sociales y político-partidistas excluyentes, porque no propician en los niños, niñas y jóvenes la iniciativa por la justicia social. Por el contrario, dichas actitudes y visiones abonan a formar seres individualistas, temerosos del futuro y desconocedores de sus retos y potencialidades.

¹ **Nellie Zambrana Ortiz.** Catedrática del Departamento de Fundamentos de la Educación, Facultad Educación, Universidad de Puerto Rico. nellie.zambrana@upr.edu

El derecho a la educación como referente a seguir

En el período de 30 años, entre *la Declaración de los Derechos de la Infancia* (ONU, 1959), el *Año Internacional del Niño* proclamado por la ONU en el 1979, hasta la *Convención de los Derechos de la Niñez* (ONU, 1989), se logró desarrollar en la esfera internacional el principio que sostiene el derecho a la educación. Esta normativa coloca el derecho a la educación a la misma altura que los derechos a la igualdad, a la protección especial, a un nombre y una nacionalidad, a la salud, a la alimentación, a la vivienda y a servicios médicos. Este dato es crucial, porque a mediados del siglo 20 aún el vocablo “derecho a la educación” o derecho a aprender formalmente en instituciones provistas por el Estado, con vinculación legal y estatutaria a favor de la niñez y juventud, no era un referente a seguir en todos los países del mundo.

Este sitio coloca entonces a las prácticas educativas bajo el escrutinio público y por tanto, las acciones de los profesionales de la educación, así como a los profesionales de la psicología escolar, consejería escolar y trabajo social, en una posición de visibilidad, de advocacia e intersección. En el reconocimiento de la educación como derecho, también se hace manifiesto el derecho a ser educados en derechos humanos. La Educación en Derechos Humanos (EDH) es necesaria porque en muchas sociedades los derechos son vistos como concesiones otorgadas y no como garantías universales que fueron conquistadas con lucha y sangre; con amor y desvelo; en solidaridad con el mundo. El educarse es un derecho que posibilita el ejercicio pleno de muchos otros, nos dice Ana María Rodino (2016, p.11), investigadora y catedrática argentina-costarricense. Por ello es necesario ver cómo los derechos humanos se viven en las comunidades educativas, en sus currículos y en sus consignas administrativas e institucionales. Como dimensión de perspectiva o profundidad, con la EDH se busca crear una cultura en la cual se respiren los derechos humanos en el nivel amplio de la sociedad, que se vean atendidos en todas las pautas reguladoras de la vida en sociedad (Rodino, 2016, p.23).

Derechos de la niñez y juventud... las primeras acciones concertadas

En 1919, ante la urgencia de proteger a la niñez afectada por los estragos de la Primera Guerra Mundial, Eglantyne Jebb funda en Londres la entidad *Save the Children Fund*. Cinco años después, la Sociedad de Naciones (SDN) en Ginebra, adopta la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño* (1924), documento histórico pionero **que reconoce la existencia de derechos específicos para la niñez y la responsabilidad de los adultos hacia ellas y ellos.**

Esta primera declaración pública internacional por los derechos de la niñez, antecedente de la *Declaración de los Derechos de la Infancia* (1959) y de la *Convención sobre los Derechos de la Niñez* (1989) arriba mencionadas, recoge una serie de puntos centrales para la protección de los niños y de las niñas (de Miguel Martínez & Bretones Hernández, 2005; Rivera Díaz, 2011). Aunque en esta declaración no se usa el vocablo *derechos*, contiene cinco principios referentes a la alimentación, la enfermedad, la marginación, el abandono, la orfandad y el desarrollo moral, físico y mental de los niños y niñas. Por ello, se considera la primera acción concertada internacional para admitir que la infancia y la niñez tienen

LA CONVENCION DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ

necesidades diferentes a las personas adultas y que los estados o gobiernos son encargados de que se vele por ellos y ellas, sobre todo, ante situaciones de vulnerabilidad.

Por su parte, y como relata Rivera Díaz (2011), ya Puerto Rico en el 1930, gracias a un superintendente escolar llamado Severino Torrens, se había promulgado la *Constitución de los Derechos de la Niñez*, a pesar de ser Herbert Hoover el presidente de los Estados Unidos. Esta constitución reconocía 19 derechos de la niñez, entre estos el derecho a la ciudadanía. Y en el 1941, por mandato legislativo se realizó el *Primer Congreso del Niño de Puerto Rico*.

En la Constitución de Puerto Rico, aprobada en el 1952, el derecho a la educación tiene rango constitucional al ser reconocida en el Artículo II, Sección 5. Cabe señalar que nuestra Constitución, a diferencia de los Estados Unidos, país que tiene dominación política sobre el nuestro, reconoce el derecho a la educación con rango constitucional.

Es propicio hablar ahora de la Carta de los Derechos del Niño de Puerto Rico, conocida también como la Ley número 338, del 31 de diciembre de 1998. Esta es una ley declaratoria de que la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, el Tribunal Supremo y numerosas leyes, reconocen una gama de derechos de la niñez en nuestro país. Plantea que, por las propias limitaciones de su edad, se les hace difícil y algunas veces imposible, hacer valer esos derechos. La Carta de Derechos culmina siendo una compilación general - no exhaustiva- de los derechos que le son reconocidos a la niñez en Puerto Rico y de otros derechos que tienen como miembros de la familia y la comunidad, y que por primera vez son reconocidos en esta ley. En esta ley declarativa se asignan responsabilidades: los derechos que se consignan constituyen el reconocimiento por parte del Estado de que la familia tiene la responsabilidad de velar por su pleno desarrollo. La defensa de la niñez, desde esta ley, debe contar con el apoyo de la familia, sin embargo, es el Estado el que debe garantizar los servicios esenciales en todo momento a las familias y las comunidades para que se mantenga el sano equilibrio.

El compromiso de la familia, la comunidad y el Estado resultará, y cito de la exposición de motivo: “en la formación de un niño sano, más balanceado emocionalmente, y mejor preparado para constituirse, no sólo en un ciudadano productivo, sino en uno activamente comprometido con el mejoramiento personal y colectivo” (Ley 338, 1998, p.1). Esta cita implica que la defensa de los derechos de la niñez toca y afecta su salud integral, su participación cívica y su futuro como persona. La Carta de Derechos destaca la importancia que tiene la debida atención a los niños y niñas para su bienestar inmediato - el presente - y para el futuro del país. Asimismo, recabar de las agencias públicas y de la empresa privada la realización del máximo esfuerzo para actuar y hacer efectivos estos derechos de la niñez de Puerto Rico. Las dos enmiendas a esta ley, hechas en el 2010 y 2011, son en materia de divulgación en forma de cartel y el establecimiento de una línea telefónica de orientación las 24 horas.

Desde los intercambios que he sostenido con estudiantes universitarios, educadores y profesionales de la salud, nuestra carta de derechos debe ser más explícita en la participación de los niños y adolescentes (0-21 años) en el ámbito civil. Es un tema en sí mismo

muy interesante y complejo, pero debe ser parte de nuestras discusiones académicas y cotidianas. Este es tema para otro escrito, pues sin duda, aprendemos de las acciones e ideas de nuestra niñez y de nuestros jóvenes. Entonces, permitamos su plena participación en asuntos que atañen a sus vidas y su futuro. En fin, es interesante apuntar que desde las acciones de Severino Torrens en el 1930 hasta la aprobación de la Ley en el 1998 se ha hecho un salto recursivo, pues lo que ya estaba constituido como saber, no se había divulgado como deber primario del Estado.

La CDN como consenso internacional con resonancia en Puerto Rico

La *Convención de los Derechos de la Niñez* (CDN) (ONU, 1989) es un tratado internacional que reconoce los derechos humanos de los niños, niñas y jóvenes menores de 18 años, estableciendo que los Estados Partes deben asegurar - sin incurrir en ningún tipo de discriminación - que se beneficien de medidas especiales de protección y asistencia. Concretamente, los países deben asegurar acceso a servicios como la educación y la atención de la salud; el que puedan desarrollar plenamente sus habilidades y talentos; que crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; y reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso de una forma accesible y activa. Para el desarrollo y nacimiento de la CDN se sostuvieron intensas deliberaciones que duraron diez años entre grupos de interés, entidades no gubernamentales, funcionarios de gobierno de muchos países, abogados, educadores, profesionales de la salud, intercesores, grupos religiosos. El resultado bien valió todo el tiempo y el esfuerzo.

Actualmente, la comunidad internacional verifica y apoya los avances en la aplicación de la Convención a través del *Comité de los Derechos del Niño*, un organismo compuesto por expertos independientes elegidos internacionalmente, con sede en Ginebra. Desde allí, se verifica la aplicación de la Convención y se exige a los gobiernos que la han ratificado que sometan informes periódicos sobre la situación de los derechos de la niñez en sus países (ONU, s.f.). El Comité analiza y comenta estos informes y alienta a los estados a que tomen medidas especiales y establezcan instituciones especiales para la promoción y protección de los derechos de la infancia y adolescencia. Cabe señalar que Estados Unidos ha firmado, pero no ratificado la CDN, lo que hasta ahora no registra a este país como Estado Parte.

Aunque Puerto Rico carece de personalidad jurídica para firmar o ratificar la Convención, sí ha participado activamente en la promoción del cumplimiento con la CDN. Dicha participación ha quedado registrada en la historia, sobre todo, a raíz de la promulgación de la Convención, a través de la labor educativa en derechos humanos y particularmente en derechos de la niñez y juventud, de la Sección de Puerto Rico de Amnistía Internacional (AI).

Todo comenzó en 1990, cuando la educadora Anaida Pascual Morán, profesora universitaria y miembro de la Junta Directiva de AI, tuvo la iniciativa de elaborar y someter una propuesta a la Sección Noruega de Amnistía Internacional para fundar el *Proyecto Educando para la Libertad* (PEL), proyecto de educación en derechos de la niñez basado en la Convención. El financiamiento fue otorgado vía concurso de propuestas entre muchos países en desarrollo que participaron. Fueron muchos los festivales de derechos de la niñez

LA CONVENCION DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ

y talleres de capacitación en materia de derechos humanos que el equipo del PEL llevamos a cabo durante más de una década.

Como producto de este esfuerzo, surgió además un producto educativo puertorriqueño, fruto de la colaboración, el liderazgo y la creatividad de docentes universitarios, maestros de escuela, jóvenes artistas de la Escuela de Artes Plásticas de San Juan y ciudadanos comprometidos. Me refiero a la serie infantil y juvenil ¡Nuestros Derechos! *La Convención Internacional sobre los Derechos de la Niñez* (Pascual Morán, 1993) - serie infantil y juvenil en lenguaje sencillo, con bellos poemas de autoras y autores puertorriqueños y aforismos de Eugenio M. de Hostos. La serie, ilustrada por estudiantes de la Escuela de Artes Plásticas de Puerto Rico, está presentada en cinco idiomas hablados en el hemisferio americano: español, inglés, francés, portugués y maya. Contiene además un glosario y una guía de actividades formativas para los mayores.



Figura 1: Portada de la Serie ¡Nuestros Derechos!

El epicentro de la acción fue la educación en y para los derechos humanos y la paz, la transformación de las prácticas pedagógicas y la erradicación de las desigualdades y la violencia institucional, escolar y comunitaria. La acción que se desató arropó los cuatro puntos cardinales, incluyendo Vieques y Culebra. A nivel de iniciativas y proyectos innovadores, hay que destacar las redes de trabajo con educadores y educadoras, líderes comunitarios, directores de ONG's, escuelas, universidades, centros de desarrollo, medios de comunicación y asociaciones de profesionales.

En el artículo *The United Nations' Convention on the Rights of the Child: An overview of the first twenty five years of the movement in Puerto Rico*, Grimaldi Colomer, Pascual Morán y Yudkin Suliveres (2012) hacen un recuento justo y merecido de la actividad que hubo en Puerto Rico a 25 años de adoptada la CDN. Fue una gesta abundante y variada que tocó a la puerta de los diferentes gobiernos, logrando algunas victorias y otros adelantos relativos en materia gubernamental como lo son las colaboraciones para el desarrollo profesional de educadores. La semilla ciertamente se plantó y desde la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, en alianza con otras organizaciones

no gubernamentales, realizamos un trabajo transformador en materia de educación en derechos humanos y derechos de la niñez a nivel sistémico y de país.

La educación: Herramienta vital y punto de partida para el ejercicio de los derechos

La educación es una herramienta vital que permite movernos de la intención ética a la acción real, de la idea al proyecto, de la propuesta a la obra y de la protesta a la posible solución. La educación constituye una vía que posibilita el que los derechos se aprendan, se ejerzan y se conviertan en una forma de vida. En el caso de los derechos consignados en la CDN, se ha señalado que es el derecho a la educación - dentro de la categoría de “derechos al crecimiento” – lo que hace posible articular y posibilitar otros derechos, como el derecho a la participación plena. Ana María Rodino (2016), nos advierte que el derecho a la educación, aunque mundialmente reconocido, no siempre está accesible, ni disponible, lo cual ¡nos tiene que quitar el sueño! Si el derecho a la educación se mutila, se limita grandemente la posibilidad de alcanzar otros derechos, como lo son: conseguir trabajo formal, salario justo, condiciones de vida dignas, cuidar debidamente de la salud, ocupar cargos de gobierno, entre otros (Rodino, 2016, p.11).

Por ello se debe privilegiar la atención pedagógica, especialmente en el currículo, del componente *cogniafectivo*, base de la pedagogía de la emoción (Zambrana Ortiz, 2011). Sobre todo, en su interrelación con la construcción del conocimiento, con el fin de promover fortalezas que posibiliten optimizar el potencial humano. Esta interrelación aumenta el espectro de acción de la psicología escolar. Y como acción, se puede ubicar en el servicio de consultoría psicológica colaborativa a educadores, en el acompañamiento a familias, administradores y personal de apoyo y en la intercesión, la advocacía, la investigación, la prevención e intervención.

La psicología escolar como herramienta práctica puede guiar a los aprendices y sus familias a conocer sus derechos humanos, promoverlos, defenderlos, y demandarlos. En los educadores y educadoras, puede ser plataforma para promover la duda, la interpretación y la capacidad de decisión con responsabilidad. De igual manera, puede ser punto de partida para promover la construcción de proyectos de vida con emprendimiento, ayudar a identificar cuándo se está en una situación de coerción en la escuela, la familia, la comunidad o grupo de referencia y para promover todos los espacios posibles para el ejercicio de la ciudadanía.

Sin embargo, la promoción y protección de la educación como un derecho fundamental depende de que sistémicamente el país elabore políticas públicas, participe de iniciativas auténticas regionales e internacionales y desarrolle mecanismos para su puesta en práctica a través de sus principales instituciones. Esto también pone en los psicólogos escolares una gran responsabilidad política y ética, en términos de llevar a cabo las denuncias y reclamos públicos necesarios ante las agencias gubernamentales y privadas. Por ello la educación – como actividad histórico-cultural – es capaz de encaminar a la niñez y juventud a que conozca y viva sus derechos. Brinda además los mecanismos y las herra-

mientas legales y sociales para ejercerlos y reclamarlos. Y a los profesionales de ayuda, les empodera en este esfuerzo.

Históricamente, aquellos países con trayectoria histórica en materia de articulación democrática y mejores índices de desarrollo infantil y juvenil tienen una base sólida para ratificar y poner en práctica los 54 artículos de la Convención. Cuando las familias, niños y jóvenes se apropian de sus derechos, los viven y los defienden, crean un efecto espiral intergeneracional. Este espiral positivo evitará el desgaste y extinción en el silencio de las voces infantiles y juveniles, y de sus familias, garantizando la vigencia de estos.

La articulación de la Convención como plataforma ha promovido en muchos países políticas públicas pertinentes y necesarias para una niñez y juventud saludable. Y lejos de verse como un mecanismo punitivo, ha sido detonante para innumerables acciones por parte de los países que la han ratificado. La visión que impera sobre la CDN es que es un tratado vivo y progresista que sirve de referencia y sostén para la articulación de los derechos de la niñez y juventud en el mundo. La Convención también le es muy útil a organismos que trabajan por la niñez y juventud, tales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), para enfatizar las áreas de trabajo que deben valorar y abordar.

La Convención y su pertinencia ética para la psicología escolar

Los gremios de psicólogos y, particularmente de la psicología escolar, han puesto mucha atención y esfuerzos en divulgar buenas prácticas, intervenciones y estatutos que promueven la defensa de los derechos de la niñez. Un ejemplo temprano ocurrió cuando la Asociación Internacional de Psicología Escolar (ISPA) estableció *la Declaración de los Derechos Psicológicos del Niño* como una contribución al Año Internacional del Niño en 1979. Por otra parte, la Asociación Americana de Psicología (APA, E.U.), La Asociación Nacional de Psicólogos Escolares (NASP, E.U.) y la Red de Psicólogos Europeos en el Sistema Educativo, han respaldado y promovido los derechos de la niñez en sus posiciones oficiales, artículos académicos y respectivas páginas web (Mcloughlin & Hart, 2014).

En 2001, el Informe del Grupo de Trabajo sobre Psicólogos en Educación, de la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos, hizo recomendaciones específicas para implementar los derechos de la niñez en la educación. La NASP recientemente fortaleció su declaración de posición sobre estos derechos, defendiendo la educación y sus aplicaciones (NASP, 2012), mientras que la División 16 de Psicología Escolar de la APA e ISPA han colaborado durante varios años en apoyo del desarrollo de programas de estudio y programas de capacitación para los psicólogos escolares. Las conferencias anuales de 2014 de ISPA y NASP prestaron especial atención a los derechos de la niñez en todo su desarrollo.

Los psicólogos y psicólogas escolares, como proveedores de salud mental, al conocer los cuatro principios rectores de la CDN, nos podemos conectar ética y moralmente con estos, además de que nos mueve a conocer a profundidad las implicaciones legales del ejercicio del derecho de los niños y adolescentes. Los principios que se contemplan en el Preámbulo de la CDN (ONU, 1989) nos conducen a hacer de nuestra práctica profesional una constante observación por:

DESCOLONIZAR LA PAZ

1. La no discriminación. Los derechos recogidos en la Convención conciernen igualmente a todos los niños y niñas, independientemente de su raza, sexo, diversidad de género, religión, lengua, capacidades diversas, opinión o edad.
2. El interés superior del niño o de la niña. Cuando el mundo adulto, tanto individual como institucional, tome decisiones que afecten a menores, tendrá que tener en cuenta aquello que sea mejor para su desarrollo y crecimiento.
3. El derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo. Incluyen derechos a recibir una alimentación adecuada, vivienda, agua potable, educación oficial, atención primaria de la salud, tiempo de ocio y recreación, así como actividades culturales. Se deben garantizar no solamente los medios para lograr que se cumplan, sino también el acceso a ellos.
4. El derecho la participación. Derecho a la libertad de expresar su opinión sobre cuestiones que afecten su vida social, económica, religiosa, cultural y política. Incluye el que se les escuche y tome en cuenta; el derecho a la información y el derecho a la libertad de asociación, importante para que desempeñen una función activa en la sociedad.

Estos principios rectores son la base para que todos y cada uno de los derechos se conviertan en realidad, ya que la Convención señala la igualdad y la mutua relación que existe entre estos. Además, es importante reconocer que el Estado está obligado a cubrir las necesidades de los niños, niñas y jóvenes cuando su familia, o quien tenga su tutela, o las personas encargadas de su educación no sean capaces de asumirlas. Ello implica, según el principio de “subsidiariedad”, que asuntos de esta naturaleza deben ser resueltos por la autoridad (normativa, política o económica) más próxima a la situación en cuestión. Por esa línea, también es nuestro menester ético profesional, estar vigilantes, monitoreo, vigilancia y evaluación que. exigencia de responsabilidades y sanciones contra aquellos países que habiendo ratificado la CDN no cumplan con lo estipulado.

Cabe señalar que en el año 2000 se desarrollaron dos protocolos complementarios para la puesta en práctica de la CDN. Dichos documentos, con instrucciones y acciones específicas, son de suma pertinencia para la práctica de la psicología escolar y en otros contextos en los cuales se trabaje e intervenga con niños, adolescentes y familias. El *Protocolo facultativo sobre la participación de los niños en los conflictos armados* establece los 18 años como la edad mínima para el reclutamiento obligatorio y el *Protocolo facultativo sobre la venta de niños, la prostitución y pornografía infantil*, señala estas prácticas como criminales que violentan los derechos de la infancia y adolescencia. Un tercer protocolo, activado en el 2014, se refiere a las *Comunicaciones con el Comité de los Derechos del Niño*. El mismo fortalece el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, con voz propia y capacidad de denunciar las vulneraciones de sus derechos.

LA CONVENCION DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ

Estos principios rectores y protocolos no dejan casi nada al descubierto, por lo que psicólogos laborando con niños, niñas y adolescentes cuentan con los mecanismos descritos y debidamente fundamentados para hacer mucho más viable y directa la defensa, intercesión, denuncia y acción por y para la niñez y adolescencia en los contextos educativos, culturales, sociales, públicos o privados que lo ameriten. Esta es una recomendación que se hace a nivel internacional a los psicólogos y a las asociaciones que regulan la profesión (Woods & Bond, 2014).

La literatura sobre la práctica en psicología escolar reconoce, además, que estos principios y protocolos se contemplen en la preparación profesional. En la misma línea, se señalan once *temas* presentados en los artículos de la CDN que son de particular relevancia para la psicología escolar (ONU, 1989; de Miguel Martínez & Bretones Hernández, 2005; NASP, 2012).

1. *Acciones en el mejor interés de la niñez.* (Artículo 3). Se trata de superar los extremos en el trato y enfoque del autoritarismo y el paternalismo, ambos dañinas y limitantes.
2. *Educación de la niñez.* El rol primario debe ser promover el pleno desarrollo de su potencial humano (Artículos 28 & 29).
3. *Cuidado y protección.* Es necesario salvaguardar la niñez de toda forma de violencia y explotación (Artículos 19, 20, 32 & 34)
4. *Respeto a visiones e ideas.* En armonía con sus capacidades evolutivas y emergentes, la niñez tiene derecho a compartir sus creencias e ideas, a ser escuchada y a ser tomada con seriedad (Artículos 12, 13 & 14).
5. *Respeto por las responsabilidades de las familias y encargados legales.* Dado el importante rol que ocupan en las vidas, el bienestar y la salud de sus hijos e hijas, tienen derecho a cuidarles y guiarles en el ejercicio de sus derechos (Artículo 5).
6. *Vida, supervivencia y desarrollo.* La niñez tiene derecho a un desarrollo saludable y calidad de vida (Artículo 6).
7. *Salud y servicios.* La niñez tiene derecho al mejor cuidado médico posible para asegurar los más altos estándares de salud física y mental (Artículo 24).
8. *Recuperación, rehabilitación, y reintegración de la niñez victimizada, abusada y explotada.* La niñez debe recibir ayuda física y psicológica para recuperarse y reintegrarse a la sociedad, a partir de la restauración de su salud, dignidad y autoestima (Artículo 39).
9. *Cultura, ocio y juego.* Todo niño y niña tiene derecho a tiempo y oportunidad de descanso, recreación y experiencias con las artes y la vida (Artículos 30 & 31).
10. *Libre de ser discriminada y se ser respetada su diversidad.* La niñez debe tener igualdad de derechos sin importar su procedencia, origen, creencias o características personales (Artículo 2).

11. *Especial atención a los derechos de la niñez con diversidad funcional o del aprendizaje.* La niñez tiene derecho al disfrute pleno de la vida en contextos que garanticen su dignidad y participación activa (Artículo 21).

A manera de ejemplo, en torno a la expresión de opinión de la niñez y juventud con retos funcionales o del aprendizaje, se identifican obstáculos claves tales como falta de equipo, barreras actitudinales, poco o ningún acceso a tecnologías de comunicación y poca capacitación de educadores orientada a propiciar la plena articulación de sus derechos a la participación estudiantil. La promoción de sus derechos de comunicación y accesibilidad en la práctica, tales como el derecho a la libertad de opinión y la elección de la modalidad de expresión, que se puedan expresar en sus propios términos - “in the child’s voice” - se basa en sistemas que permiten y apoyan estas libertades, sobre todo, cuando se trata de aprendices con retos comunicológicos (Gillett-Swan & Sargeant, 2018).

La psicología escolar y los derechos de la niñez y juventud: Tensiones y conexiones

La CDN tiene en sí misma – luego de tres décadas de haber sido aprobada por la ONU – el propósito medular de promover y garantizar la salud, el bienestar, la educación y la seguridad para la niñez y juventud. Este objetivo es consistente con los principios que guían la *National Association of School Psychologists* (NASP) para el cumplimiento de los servicios en un continuo abarcador que asegure sus oportunidades de alcanzar su aprendizaje óptimo y bienestar social y afectivo.

La CDN es asertiva en exigir la colaboración de los gobiernos, organizaciones, comunidades y personas para en la implantación de políticas públicas que aseguren la salud y el bienestar de todos los niños, niñas y jóvenes. Como mediadores entre la política pública y las prácticas profesionales que protegen los derechos de la niñez y la juventud, los psicólogos y psicólogas escolares no solo poseen el peritaje necesario, sino que tienen la responsabilidad ética de interpretar el contenido de la Convención y llevar aquellas acciones que sean necesarias a nivel local, nacional e internacional.

En un artículo que redacté hace dos décadas (Zambrana Ortiz, 2000), planteé que ante la complejidad y particularidades de nuestros contextos escolares y la necesidad de servicios de calidad, nuestra profesión tenía un escaso alcance en la médula del tejido que más se vulnera: nuestra niñez y juventud. Sobre todo, si se trata de aquella niñez y juventud con diversidad funcional o del aprendizaje y la que proviene de familias trabajadoras de escasos recursos económicos. Esta realidad aún persiste, principalmente como consecuencia de la modalidad de servicio que impera en nuestro país, que es externa a las escuelas. Y esto ocurre, muy a pesar de haberse aprobado la Ley 170 del 2000 para tener profesionales de la psicología en las escuelas del país y de haberse radicado diez años más tarde otros dos proyectos actualizadores de la ley.

En el 2000 me iniciaba como perita en el Pleito de Clase Rosa Lydia Vélez del 1980 y pude vivir de cerca la poca acción de la psicología en las escuelas, tanto públicas como privadas, aunque en las privadas había proporcionalmente más psicólogos. Identifiqué cla-

ramente que la psicología escolar tenía una misión ineludible con las personas menores de edad en Puerto Rico y en el mundo. Como cuestión de hecho, la mayor parte de las querellas que recibe el Departamento de Educación se deben al incumplimiento en el servicio psicológico oportuno y adecuado (Zambrana Ortiz, 2000). Hace 20 años era relativamente nuevo hablar de la CDN, aunque ya habíamos un puñado de educadores y educadoras trabajando en la divulgación de la misma, en la puesta en práctica de sus principios vía los materiales desarrollados por AI-PR y en la elaboración de proyectos de investigación y creación y otras modalidades pedagógicas orientadas a estos fines (Grimaldi Colomer, Pascual Morán & Yudkin Suliveres, 2012; Yudkin Suliveres, Zambrana Ortiz & Pascual Morán, 2002).

De otra parte, pero complementariamente, los principales hilos conductores de la CDN, expuestos en sus 54 artículos son consistentes con los principios que guían la práctica ética en la psicología escolar en su rol de promover el bienestar psicológico, el aprendizaje de todos los niños y niñas en las escuelas o centros educativos, y la solidaridad y acompañamiento a las familias, comunidades y en la sociedad (Prasse, 1991; Nastasi & Naser, 2014; Zambrana Ortiz, 2000; NASP, 2012). Las organizaciones profesionales que influyen y representan la psicología escolar en Estados Unidos y otros países [e.g. American Psychological Association (APA), y la División 16 de School Psychology, la International School Psychology Association (ISPA); la National Association of School Psychologists, (NASP)] han endosado la Convención de manera que la práctica profesional sea consistente con ella. Entre los psicólogos escolares de Estados Unidos hay un gran reconocimiento de la CDN, aún cuando su gobierno no la ha ratificado.

Sin embargo, algunos psicólogos plantean ciertas tensiones que afloran cuando se percibe más preocupación por las malas conductas de los psicólogos que practican la profesión que por la educación en derechos humanos como sombrilla que cubija la vigilancia y protección de la niñez. Según Kevin Woods y Caroline Bond (2014), tanto la educación universitaria como la educación para los estándares reguladores de la psicología escolar como profesión, hacen mucho más énfasis en las necesidades del cliente y sus mejores intereses, que a los derechos “per se”. Esto sugiere una posible tensión entre la concepción *estado-adulto* y los puntos de vista de niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, estos mismos autores, un psicólogo educativo y una psicóloga escolar con práctica profesional en el Reino Unido, plantean que la práctica profesional científica de la psicología hace significativa la contribución de esta disciplina al logro de los artículos de la Convención (Woods & Bond, 2014, pp. 79-80). Hay tensiones y conexiones en materia de cómo la disciplina y su ejercicio se reenfoca y sintoniza con la Convención y el tema de los derechos como garantías inherentes de la niñez y adolescencia.

En Puerto Rico, la Asociación de Psicólogos Escolares de Puerto Rico (APEP- con 20 años de fundada) y la Asociación de Psicología de Puerto Rico (APPR – con más de 65 años de fundada), han publicado artículos periodísticos, emitido varias resoluciones en sus respectivas convenciones anuales y se han pronunciado a través de conferencias de prensa por radio y televisión a favor de los derechos de la niñez y la juventud. Además, han promovido que su membresía haga trabajo voluntario en emergencias y desastres socio-naturales

como los pasados huracanes, con los cierres sistemáticos de escuelas públicas y el desplazamiento de comunidades escolares ocurridos en años recientes.

Ser voz inequívoca en defensa de la Convención... Aún tenemos el reto

Las asociaciones profesionales no necesariamente hacen explícita la conexión entre las directrices de la ética y el desarrollo de la práctica profesional (capacitación, educación continua) y los artículos de la CDN desde su adopción (Nastasi & Nater, 2014; Hart & Pavlovic, 1991). Woods y Bond (2014) psicólogos escolares de Reino Unido, reclaman y recomiendan tirar puentes que alcancen y muevan políticas públicas, pues la labor desde el modelo de práctica-científica – que incluye todas las actividades que hacemos los psicólogos escolares como lo son el *assessment*, la evaluación, la intervención, la consultoría, la capacitación, la investigación y la intercesión (*advocacy*) – nos ubica en una posición única para contribuir a las metas de la Convención. Una orientación inequívoca siempre debe ser hacia el respeto, conocimiento y educación sobre los derechos de la niñez en todo su desarrollo, recordando que la adolescencia es muy fluida y adviene antes de los 18 años, edades cubiertas por la CDN. Por ello, es importante argumentar a favor de la continuidad y profundidad de los servicios educativos y psicológicos que promueven el bienestar y celebran el potencial y la diversidad de la niñez y adolescencia, así como de enriquecer los contextos educativos y sociales donde se desenvuelven.

Nos tenemos que reafirmar de forma vocalizante e “infiltrar” de manera inteligente en la política pública y las respectivas legislaciones para transformarlas hacia unas cónsonas con la CDN, aun cuando ya lo hemos estado haciendo en los últimos años de manera más coordinada entre la Asociación de Psicólogos Escolares de Puerto Rico (APEP) y la Asociación de Psicología de Puerto Rico (APPR). Una práctica valiosa y en gestación es asegurar en nuestros reglamentos y posiciones oficiales, una voz inequívoca que reconozca el espíritu y virtud de la Convención. Estos reafirman nuestro quehacer de servicio, investigativo e intercesor a favor del bienestar de nuestro pueblo, a través de la defensa de nuestra niñez y juventud.

Queda mucho por hacer en la práctica de la Psicología Escolar en Puerto Rico, pero en la marcha hacemos introspección reconociendo y estudiando el progreso de otros países que han articulado la CDN. Se ha tenido iniciativa - y la celebramos- en articular las posibilidades y las herramientas que nos da la Convención en sus principios rectores y protocolos en nuestra práctica profesional. Nos resta reclamar que la lucha de los psicólogos no cese; para que la educación como derecho no quede aprisionada ni mutilada por prácticas antisociales que limiten la oportunidad a preguntar para saber y para ser.

Referencias

- Cabezudo, A. (2009). *Educación para la paz en la ciudad*. Conferencia Magistral 2005-06 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. UPR- Río Piedras, 9-24.
- De Miguel Martínez, D. & Bretones Hernández, X. (2005) *CONFANCIA: Con voz seis años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles*. España: Consejo de la Juventud de España.

LA CONVENCION DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ

- Gillett-Swan, J. & Sargeant, (2018). Assuring children's human right to freedom of opinion and expression in education. *International Journal of Speech and Language Pathology*, 20 (1), 120-127. DOI: 10.1080/17549507.2018.1385852
- Grimaldi Colomer, A., Pascual Morán, A. & Yudkin Suliveres, A. (2012). *The United Nations' Convention on the Rights of the Child: An overview of the first twenty five years of the movement in Puerto Rico*. Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/CRC-PR25years.pdf>
- Hart, S. N. & Pavlovic, Z. (1991) Children's rights in education: An historical perspective. *School Psychology Review*, 20, (3), 345-358.
- Ley N° 338. *Carta de Derechos del Niño*. (1998, 31 de diciembre). San Juan, Puerto Rico.
- Ley N° 170. *Para Crear el Puesto de Psicólogo Escolar en la Ley 149 de 1999 y añadir un nuevo capítulo*. (2000, 12 de agosto). San Juan, Puerto Rico.
- McLoughlin, C.S. & Hart, S.N. (2014). Children's rights and school psychology: An introduction to the multiple journal series honoring the 25th anniversary of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *School Psychology International*, 35, (1), 3-5. doi.org/10.1177/0143034313508876
- Nastasi, B.K. & Naser, S. (2014). Child rights as a framework for advancing professional standards for practice, ethics, and professional development in school psychology. *School Psychology International*, 35, (1), 36-49 DOI: 10.1177/0143034313512409
- National Association of School Psychologists (NASP). (2012). *Child rights* [Position statement]. Bethesda, MD: Author.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (s.f.). Convención de los Derechos del Niño: Las preguntas más frecuentes https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, adoptada por la Asamblea General en su resolución 44/25 el 20 de noviembre de 1989. Recuperado en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. adoptada por la Asamblea General en su resolución 1386 el 20 de noviembre de 1959.
- Pascual Morán, A. (Ed). (1993). ¡Nuestros derechos! La Convención Internacional sobre los Derechos de la Niñez Serie infantil y juvenil en varios idiomas. Río Piedras: Amnistía Internacional, Sección de Puerto Rico.
- Prase, D. P. (1991). Children's rights and educational enterprise: Form versus function. *School Psychology Review*, 20,(3), 359-368.
- Protocolo facultativo sobre la Convención de los Derechos del Niño relativo a la participación de los niños en conflictos armados* (2000). Adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en A/RES/54/263. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/OPACCRC.aspx>
- Protocolo facultativo sobre la Convención de los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía*. (2000). Adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en A/RES/54/263. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/OPSCCRC.aspx>
- Protocolo facultativo sobre la Convención de los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones* (2011). Adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en A/

DESCOLONIZAR LA PAZ

RES/66/138. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/13/PDF/N1146713.pdf?OpenElement>

Rivera Díaz, M. (2011). Niñez ciudadana: Un abordaje socioconstruccionista a la política de salud mental infanto-juvenil en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 22, 122-146.

Rodino, A.M. (2016). *Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias*. Conferencia Magistral 2014-15 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/confmagistrodino.pdf>

Woods, K. & Bond, C. (2014). Linking regulation of practitioner school psychology and the United Nations Convention on the Rights of the Child: The need to build a bridge. *School Psychology International*, 35,(1), 67-84.

Yudkin Suliveres, A., Zambrana Ortiz, N. & Pascual Morán, A. (2002). Educación en derechos humanos y derechos de la niñez: Herramientas en la construcción de una cultura de paz. *Pedagogía*, 36, 25-31.

Zambrana Ortiz, N. (2011). *Pedagogy in (E) motion: rethinking spaces and relationships*. Springer Publications: Dordrecht.

Zambrana Ortiz, N. (2010) Las dimensiones política, espiritual y moral (PEM) de la niñez y su importancia en la educación formal. *Paradigma*, 30, (1), 63-85.

Zambrana Ortiz, N. (2000). La psicología escolar en Puerto Rico: la experiencia hasta el 1995. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 34, (2), 95 118.

Puentes de Palabras, Cuentos para la Paz

Tere Marichal Lugo¹

Una anciana encontró un recipiente vacío que había sido llenado con el mejor de los vinos y que aún retenía la fragancia de su antiguo contenido. Ella insaciablemente lo llevaba su nariz, y acercándolo y alejándolo decía: -¡Que delicioso aroma! ¡Qué maravilloso debió haber sido el vino que dejó en su vasija tan encantador perfume!

La memoria de todo lo bueno es perdurable. Esopo

Había una vez en una aldea rodeada de palmeras...

Y cuando Juan Calalú tomó la candela salió corriendo y gritando: ¡Madre, tengo el fuego! ¡Podremos cocinar! Corrió tan rápido que a lo lejos parecía un racimo de libélulas que se habían juntado para crear un pequeño sol. ¡Por fin podrían cocinar! Entonces Catilanguá Lantemué se fue a averiguar quién le había dicho su nombre a Juan Calalú porque nadie en aquel lugar conocía el verdadero nombre de la bruja de barro (Marichal, 2020).

Cuentan que cuando *homo erectus* descubrió el fuego y comenzó a cocinar los alimentos, el aparato bucal comenzó a evolucionar y esto permitió que pudieran decir otros sonidos que con el paso de los miles de años se volvieron historias que se contaban alrededor de las fogatas. Allí, además de calentarse, mantenían a las fieras alejadas. Al calor de las llamas, nacieron los cuentos (Harrell, 1983). Antiguamente, los miembros de las tribus se contaban sus experiencias, sus observaciones y explicaban todo lo que necesitaban saber para entender el mundo. Observaban los cambios de la naturaleza; distinguían e imitaban los sonidos y movimientos de los animales. “Nuestros ancestros prealfabetizados aprendían lo que necesitaban saber en los encuentros frecuentes que tenían con la familia y los vecinos, donde se les enseñaban formas de recordar quienes eran, de donde venían y como mantenerse vivos.” (Meek, 2008)

Algunos dominaron más los movimientos de sus cuerpos, sus gestos y la entonación de los sonidos y palabras. “Los humanos han contado, usado y dependido de los cuentos por unos 100,000 años. La comunicación escrita comenzó hace unos 6,000 o 7,000 años.” (Haven, 2007). Unos podían narrar una experiencia siguiendo un orden de eventos que intrigaba a todos. Sorprendían con su gran poder de observación, imitación e introspección. (Sawyer, 1990) Yo me los imagino contando hasta la saciedad y explicando eclipses, tormentas, sonidos y todo tipo de eventos a través de una historia. Eran audaces y muy creativos, además de ser grandes observadores que utilizaron su imaginación y su memoria para convertirse en miembros indispensables e importantes de las diferentes tribus. Con el

¹ **Tere Marichal Lugo.** Autora de literatura infantil, narradora, ilustradora, titiritera y teatrera. Investigadora y defensora de la cultura y los derechos humanos de la niñez. maria.marichal@gmail.com

pasar del tiempo y el desarrollo de los pueblos, comenzaron a viajar (Pellowski, 1990). Los contadores de cuentos viajaron sin tregua. Atravesaron desiertos, valles, montañas y luego fueron creando puentes. En unos dejaban poemas épicos, en otros mitos y leyendas, pero en la mayoría dejaban cuentos que una vez se entregaban iban a parar a otra persona que quería contarlos (Greene & Del Negro, 2010). La narración de cuentos es una de las actividades más antiguas de la humanidad que le da sentido a la vida y a los eventos que vamos acumulando en la memoria. (Egan, 1986)

La narración de cuentos es un medio en sí mismo, un proceso artístico que funciona con lo que podemos llamar las tecnologías del funcionamiento central del ser humano: memoria, imaginación, emoción, intelecto, lenguaje, movimiento de gestos, expresión (de cara y cuerpo) y, lo que es más importante, la relación que se establece en “ese presente” de persona a persona o persona a grupo. (Sobol, Gentile & Sunwolf, 2004)

Durante siglos, los cuentistas acompañaron ejércitos cantando poemas y contando grandes historias de héroes que el pueblo jamás olvidó. Guardaron en su memoria leyendas, mitos y fábulas que llevaron consigo a todos los lugares que visitaban. Los cuentistas llevaban el pan dulce de palabras y aquellos que los escucharon recordaron las historias y las repitieron una y otra vez hasta que nacieron nuevos contadores que también se fueron a viajar y fueron llevando la semilla de la oralidad por todas partes (MacDonald, 1999). A Puerto Rico, donde ya se habían contado mitos taínos, llegaron cuentos de diferentes lugares: España, Portugal, Persia, África Occidental, el Mediterráneo, de las islas del Caribe, entre otros. **Catilanguá Lantemué** (Pastor, 1959) es ejemplo de un cuento que llegó de África y vive en el folclor de Cuba, Martinica, Haití y Jamaica. Es básicamente la misma “esencia”, y a pesar de que varía en el nombre de la bruja, el lugar y el niño, sigue siendo la misma historia que se contaba en África Occidental.



Figura 1. Tere Marichal narra la historia de la mujer de barro, “Catilanguá Lantemué”.

El deseo de contar, dialogar y encantar...

A mí, el deseo de contar me llegó a través de mis familiares que no cesaban de contar y encantar. La oralidad estaba presente todo el tiempo. Luego el encantamiento creció con la lectura de los libros de cuentos, mitos, leyendas, periódicos, libros de arte, entre muchos otros que se confabularon para que diera vida a las ideas, a los textos, a los personajes. Entonces, yo también empecé a crear puentes de palabras y a contar cuentos sobre la paz, la resolución de conflictos, la justicia social, el amor, la protección del ambiente, entre otros temas que están relacionados con mi forma de pensar, mis valores y principios. Cuando comparto con el público y cuento la historia desde otro punto de vista, la gente se me acerca para opinar de forma muy positiva. Así sucede cuando cuento mi versión de **La Cucarachita Martina y el Ratoncito Pérez** (Marichal, 2019). En esta versión Martina pregunta: “Si nos casamos y tenemos una discusión ¿qué harás?” Cuando el personaje masculino contesta, le pregunto al público: ¿Valdrá la pena casarse con alguien tan violento? Ese diálogo continuo que mantengo con el público y que nace de forma espontánea, crea un ambiente donde todos estamos unidos por una historia que nos conmueve, nos alegra, nos entusiasma, nos indigna, pero nos une y se crean esos puentes invisibles que siempre han creado los narradores y por los que han pasado los cuentos integrándose a diferentes culturas y hermanándonos de una forma maravillosa.

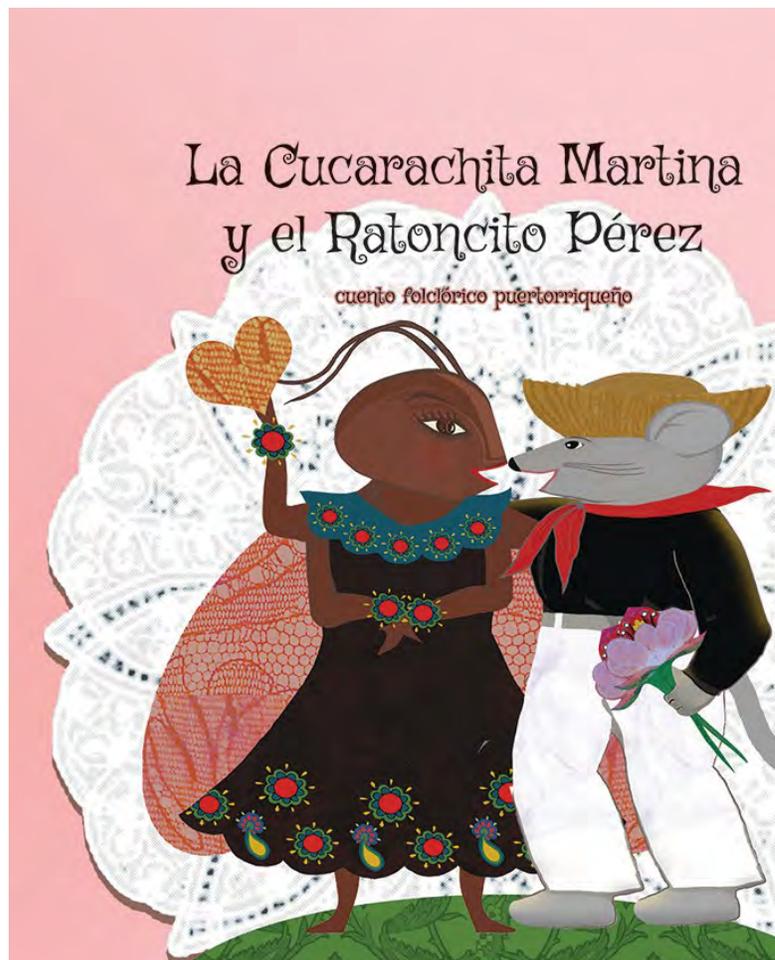


Figura 2. Portada del cuento de Tere Marichal “La Cucarachita Martina y el Ratoncito Pérez”.

Todos podemos crear puentes de palabras para llevar paz a través de la narración oral de textos creativos: cuentos, anécdotas, chistes, nanas, adivinanzas, trabalenguas, acertijos, cuentos de nunca acabar, cuentos redondos, fábulas, mitos, entre otros que pertenecen al pueblo y es una herramienta que se ha utilizado desde hace miles de años. El estudio de la narración oral y los diversos artefactos: butai, kaavad, cuento panorámico, abanicos japoneses, emoki, damarkurung, entre otros que se han utilizado para contar historias, representan una alternativa muy rica (Pellowski, 1990), que ha sido poco explorada en Puerto Rico. Debemos apoyar y promover el deseo de aprender a narrar oralmente, tener un repertorio para “entregar” cuentos que fomenten la paz y dejar de aniñar y minimizar la narración. Todavía podemos ver cuentistas de países o pueblos donde no existe el alfabeto y ver como cuentan. También hay documentos donde describen, gracias a la palabra escrita que se guardó celosamente para que el olvido no la destruyera, descripciones del trabajo del cuentista.

Los cuentos tienen el poder de definir y desafiar las normas sociales y redefinir los estereotipos tradicionales sobre el significado de nuestro rol en la sociedad, la forma de ser de los demás y lo que se espera de nosotros. En el siglo XVII, Perrault y De Choisy, crearon un cuento maravilloso sobre uno de los temas que más violencia ha generado en la literatura infantil: la identidad sexual. El cuento ***The Counterfeit Marquise***, (Warner, 1994) cuenta la historia de un niño que fue criado como hembra y una niña que fue criada como varón. Ambos se conocen, se enamoran, se casan y tienen un bebé. Al final emigran a las provincias donde nadie los conoce. Cuando escribí ***Carla Feliz*** (Marichal, 2014) recibí muchas amenazas de muerte. Otros decían que me iban a sacar de la isla. Me dijeron que yo era Satán con falda de mujer. Un cuento de una página provocó la ira y la indignación de los fanáticos fundamentalistas que se desbordaron con un odio inmenso hacia mi persona y hacia el cuento. En vez de aprender a mirar al otro con solidaridad, optaron por la violencia, pero a pesar de todo Carla sigue siendo feliz. ¿Qué cuentos habrá escuchado Carla en la escuela? Tal vez escuchó ***El vestido nuevo de Jacobo*** de Sarah e Ian Hoffman (2014), o ***Juul*** de Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen (2016); Seguramente leyeron ***Tres con Tango*** de Justin Richardson y Peter Parnell (2005). Estos cuentos crearon puentes y acercaron miradas, voces, cuerpos, miedos, abrazos porque eso es lo que hacen los cuentos cuando alguien los libera. Estoy segura que la lectura y discusión de esos cuentos generó un diálogo tan profundo que Carla se vio retratada en las páginas de estos libros. Una joven boricua transgénero que reside en Nueva York, me escribió: “Ojalá yo hubiera tenido ese libro cuando era pequeña. Hubiera podido explicarle a mis padres lo que sentía.”

Contar para cruzar puentes de paz ...

En la literatura popular y folclórica hay cientos de cuentos que nos pueden ayudar a explicar a otros, diferentes técnicas que podemos poner en práctica para aprender a comunicarnos, resolver conflictos, lograr la armonía y encontrar la paz. La mayoría de los cuentos populares se pueden conseguir con facilidad y son fáciles de comprender (Senehi, 2002). Hay cuentos que nos presentan personajes crueles que se transforman en seres benévolos y viceversa como es el caso de ***El chacal azul que mostró sus verdaderos colores***

del Panchatantra (Forest, 1996). Un pobre y hambriento chacal es perseguido por perros furiosos y el chacal tropieza con una palangana que tiene tinte azul, transformándose de esta forma en un animal muy exótico que termina siendo el rey de la selva, pero se vuelve déspota y arrogante. Su actitud crea malestar y dolor entre diversos miembros de esa comunidad. Es un cuento que describe la actitud déspota y tirana de muchos gobernantes que olvidan sus raíces y el bienestar del pueblo. El cuento folclórico **No es nuestro problema** (MacDonald, 1992) se cuenta en Burma y Tailandia. Este cuento nos explica la relación que existe entre cada ser viviente en el planeta tierra y como la violencia y la ausencia del diálogo lleva a los habitantes de ese lugar a una guerra civil. El cuento nigeriano de la audaz y valiente princesa **Nana Miriam** (Yolen, 2000) que salvó a su pueblo del terrible hipopótamo que se comía el arroz, lo cuento porque en los cuentos folclóricos siempre han existido princesas poderosas y fuertes que han cambiado el curso de la historia. Cuando lo cuento, le pongo al hipopótamo el nombre de Monsanto, monstruo que hay en el mundo acechando nuestras semillas y tierras. **Nana Miriam** creo puentes entre las aldeas. No podemos temer al mal de ojo, ni a los monstruos que imaginamos, ni a los dictadores que nos roban la tierra y la comida. Cada diez minutos la voz de una niña se apaga para siempre debido a la violencia, pero hay cuentos folclóricos como el de **Li Chi y la serpiente** (Yolen, 2000) que nos enseña como una niña muy valiente se enfrentó a la serpiente gigantesca que devoraba niñas y le dio muerte. Su valentía salvó a todas las niñas de su pueblo. Al final del cuento *Li Chin* va sacando los esqueletos de las niñas para darles sepultura. Ella sabía lo importante que era honrar a estas niñas que fueron víctimas de la violencia.



Figuras 3 y 4. Máscaras hechas por niños y niñas en el sur de Puerto Rico en febrero de 2020.

Cualquier persona puede contar sobre sus experiencias con los recientes temblores que hay al sur de la isla. Tenemos en nuestras manos la posibilidad de utilizar nuestra voz y nuestros gestos para entregar a otros una anécdota, pero ¿por qué contar? Para mucha gente narrar sirve como terapia para sanar (Gersie, 1997); o, por ejemplo, para que los demás no olviden un suceso importante que merece ser recordado para que se haga justicia (INCORE, 2011). Aparte de todos aquellos que pueden o podrían contar sus historias, existe la persona que desea tener esta actividad como profesión, tal y como se realizó durante siglos (Lozada, 2012). Todo contador necesita de un repertorio para formarse como narrador y poder compartir con los demás sus intereses, su filosofía de vida, sus gustos y las destrezas adquiridas en su desarrollo. (Roney, 2001). Cuando contamos un cuento que hemos seleccionado para dialogar sobre la paz y la resolución de conflictos, abrimos las puertas a la reflexión que nos ayuda a definir el o los conflictos, a seleccionar estrategias y a tomar nos el riesgo de buscar una solución. A través del estudio de los cuentos y la narración de estos creamos puentes que cruzamos para tener un encuentro con otros que esperan. El cuentista se entrena y sabe que si va a contar cuentos sobre la paz es porque cree en ella, sabe que debe llevar la bandera de paz y darle vuelo con sus palabras. Los cuentistas saben que tienen que ser genuinos porque los cuentos viven en uno y si usted no conoce bien el cuento no podrá entregarlo para que otro lo pueda contar. Ruth Sawyer (1990) decía que “la narración de cuentos no es solo un arte popular, sino también un arte viviente”.

El encantador de serpientes se parece al contador de cuentos. Uno toca el *pungi* para crear la música y la atmosfera necesaria para que la serpiente quede “encantada”; el otro utiliza la palabra, los gestos y diversos artefactos para que el público participe junto a él, de la experiencia de “ir más allá”, sin abandonar el espacio donde se encuentran. Es curioso que ambos “encantadores” trabajen a partir de este presente inmediato y fugaz. Muchos cuentos y personajes nos enseñan como las personas podemos aprender a interactuar de otra forma para transformar nuestra realidad. A veces nos enfrentamos a una nueva situación y no sabemos que hacer. La mayoría de los cuentos representan una especie de “ensayo” de lo que haríamos si estuviéramos en esa situación. En nuestros cuentos folclóricos tenemos muchos cuentos que nos ayudan a reflexionar sobre esto. Tomemos el ejemplo del cuento ***La abuela zapatona***, (Pastor, 1958; Ramírez de Arellano, 1928) un cuento “redondo” que nos presenta un conflicto muy claro y actual: hay una cerca que impide que el pavo de la abuela pueda pasar. La abuela pide ayuda y nadie se la quiere dar, hasta que al final hay “toma de conciencia” y todos la ayudan para que el pavo pase la cerca. ¿Cuántas veces hemos necesitado ayuda para conseguir algo o lograr algo y nadie nos quiere ayudar? ¿Cuántas veces hemos sentido el deseo de marcharnos porque no vemos salida? ¿Cuántas personas de edad avanzada necesitan de la ayuda de alguien y no la reciben? Sin embargo, cuando existe empatía y solidaridad reina la armonía y las cosas se pueden lograr. Las actividades que pueden surgir de este cuento y que están relacionadas con nuestro presente son muchas. Por ejemplo, podemos comparar la cerca con la frontera de Estados Unidos o el mar como frontera o el desconocimiento de un idioma como frontera, por nombrar algunos ejemplos.

Para utilizar los cuentos folclóricos y populares con las nuevas generaciones tenemos que conocerlos, estudiarlos y darles el sitio que se merecen. Los cuentos crean puentes que nos acercan, que nos descubren otras posibilidades de relacionarnos con los demás y reflexionar sobre nuestras acciones; también nos transforman. Cuando uno conoce los cuentos folclóricos que forman parte de su cultura, uno empieza a ver la vida de otra forma. Celebro los puentes por donde desfilan, bailan y festejan miles de palabras que se reúnen para dar vida a los cuentos que nos traen el alivio, el esparcimiento, el entendimiento, el perdón, la pausa, el pequeño silencio y el abrazo solidario, ese que han conocido innumerables personajes de la literatura. Ese abrazo que nos da el pueblo Aymara que cuenta historias de un mundo que habita en armonía y equilibrio y donde la Pachamama es reina de deslumbra a todos. Los quechuas nos abrazan con cuentos sobre el maíz y los taínos con mitos sobre la yuca. ¡Ese abrazo de la memoria palabrera es poderoso! Damos nuestro abrazo a **La Llorona** cuando escuchamos la leyenda mexicana o cuando pensamos en como **Juan Bobo** fue objeto de tanta burla y prejuicio. El abrazo acaricia a **El Niño del cielo rojo** que nos explica el por qué el cielo se pinta de ese color. Esos puentes de palabras lanzadas al viento y a otros corazones, han ayudado a miles de personajes a pasar de un país a otro cargando sus secretos, sus acertijos, fábulas, leyendas, poemas y nanas bien acurrucaditas y han llegado a nosotros con los brazos abiertos, la boca sedienta y la memoria revuelta.

Fue así, como en la larga travesía hacia el candente carimbo y la esclavitud, millones de africanos trajeron sus cuentos en su memoria. Desde África nos llegan las historias de Anansi, el hermano tigre, tío conejo, la tortuga, Catilanguá Lantemué, entre otros. Estas historias llegaron envueltas en sangre, pero resistieron el paso del tiempo y viven junto a nosotros. Por eso hoy podemos contar **Compay Araña y las habichuelas** (Ortiz, 1980) y podemos dialogar con hermanos del Caribe sobre las diferentes versiones que hay de las brujas que llegaron en las embarcaciones esclavistas. Podemos contar **Catilanguá Lantemué** (Pastor, 1958) y llamar con fuerza a **Juan Calalú**. El mundo se hizo con puentes de palabras y estos nos llevaron a Shangri-La y nos ayudaron a cruzar la selva. Sobre ellos caminó **El flautista de Hamelin**, danzó **El gato con botas** y cruzaron todos aquellos que tienen en su memoria ese cuento del día a día y que se puede perder si no aprendemos a escucharlo. Por ese puente cuentero pasa el vendedor de la lotería, la estudiante con prisa, el soñador con alas y la mujer sirena. Pasan los niños de Sudán huyendo de la Guerra, pasan las niñas de Bosnia, las de Nepal, Haití y Brasil. Pasa el **Julián Chiví** huyendo del incendio del bosque de Casa Pueblo. Pasan los gitanos que huyen despavoridos, al igual que los tikunas, huitotos, coconucos, odos, entre otros que van cruzando por estos puentes de cuentos que forman redes que arropan al planeta.



Figuras 5 y 6. Portadas de los libros de Tere Marichal “Catilanguá Lantemué” y “Compay Araña y las habichuelas”

Entonces apareció un personaje poderoso...

En el norte de Marruecos hay una serie de contadores que cuentan las historias por capítulos. Trabajan en los cafés y por un precio le cuentan una parte de una historia cada vez que usted va al café. Es curioso que los contadores kamishibai contaban también por capítulos como si se tratara de una novela y es que ambos dependían de vender algo para sustentarse. Ambos son hijos de *Scherezade* quien aprendió a unir eslabones para crear una cadeneta de cuentos que la salvaron de ser ejecutada.

Para contar hay que aprender a encantar; ya *Scherezade* nos lo enseñó. Ella estuvo mil y una noches narrando para sobrevivir y resistir. Narró y cambió la vida de muchas mujeres, porque mientras ella estuvo con vida, el califa no volvió a casarse y no decapitaron a más mujeres. ¿Cuántas de nosotras hemos tenido que aprender a dialogar suavemente para no provocar la ira de nuestro opresor? Es increíble como aprendimos técnicas y planificamos fugas para poder sobrevivir. ¿Cuántas tuvieron que inventar historias para no desatar tormentas? *Scherezade* es ejemplo de un personaje que tiene que hacer algo poderoso para cambiar su destino y el destino de muchas mujeres. Desde el primer momento en que comenzamos a leer ***Las mil y una noches***, nos adentramos a un mundo donde hay violencia desmedida, que se justifica, hacia el género femenino. La única ley que vale es la del califa. *Scherezade* vive rodeada de violencia y temor. Sabe que en cualquier momento la escogerán a ella o a su hermana menor para que sea la próxima esposa del califa por un día y luego les cortarán la cabeza. Definitivamente no hay paz porque si la hubiera ambas vivirían seguras y sin temor. Ahora conozcamos al personaje más importante de esta historia.

- ¿Recuerdas a *Scherezade*, la hija mayor del visir? -le pregunté y enseguida me contestó: “*La mayor; Scherezade, había leído los libros, los anales, las leyendas de los reyes antiguos y las historias de los pueblos pasados. Dicen que poseía también mil libros de crónicas referentes a los pueblos de las edades remotas, a los reyes de la antigüedad y sus poetas. Y era muy elocuente v daba gusto oírlo.*” (**Las mil y una noches**). Ella aprendió a sobrevivir utilizando su memoria, su ingenio, las palabras y la destreza de atar nudos con hilos sueltos de diferentes colores y texturas. En ella todo era maravilloso: su voz, sus gestos, su sonrisa y el movimiento de sus manos que podían dibujar tórtolas, ruiseñores, y hasta palomas de collar. La hija mayor del visir, creó historias y hasta la muerte se sentó embelesada a escucharla. Su solidaridad para con las demás mujeres era admirable: “-*Por Alah, padre, cásame con el rey, porque si no me mata seré la causa del rescate de las hijas de los musulmanes y podré salvarlas de entre las manos del rey*”. Ella creó puentes de palabras que le aseguraron ver el amanecer mientras volaba sobre una alfombra y sus días, como gran cuentista que era, se volvían eslabones unidos por personajes, genios, marineros, princesas y lugares fascinantes. Llevó al califa a recorrer otros mundos a través de la palabra y fue así como aquel hombre lleno de odio encontró la paz y el amor. Esta joven hermosa tejió un mapa de historias que se conectaban sin dejar un filamento fuera de lugar. Nos dejó una “guía” sobre el rol del contador, las costumbres y tradiciones, la forma más eficaz de narrar, como desarrollar los personajes y la trama, entre otras pistas relacionadas al poder del cuento y como este puede **ayudarnos a crear espacios de paz, reflexión y entendimiento**. Contar lo que hizo *Scherezade* es en si una historia que nos puede servir de ejemplo para dialogar con nuestros niños y niñas sobre lo que es la violencia y la resolución de conflictos. Cuando analizamos lo que sucedió antes de que ella se casara con el califa y de que contara los cuentos definimos el conflicto: El califa había desatado su odio y su ira contra todas las mujeres. Iba a exterminarlas. ¿Qué podía hacer *Scherezade* para cambiar su situación? ¿Qué le sucedería a su hermana menor si ella no se casaba con el califa? ¿Por qué pudo contar tantos cuentos? ¿Qué estrategia seleccionó para sobrevivir? ¿Por qué era importante solucionar este conflicto? ¿De qué forma ella creó un ambiente de paz? Ella encontró solución al conflicto a través de la narración de cuentos. *Scherezade* al igual que *Penélope* o *Li Chin* son ejemplos de personajes que aprendieron y estudiaron detenidamente el ambiente que les rodeaba para desarrollar estrategias y transformar la situación. Vencieron al opresor y al miedo.

Comenzamos a contar...

El cuento es una estructura abstracta, que tal vez inserta en la memoria humana, una forma de pensar, una forma primaria de organizar la información y las ideas, el alma de una cultura y la conciencia mítica y metafórica de un pueblo. Es un hilo prehistórico e histórico sobre la destreza humana, una forma con la que aprendemos, recordamos y entendemos. Livo & Rietz (1986)

El ser humano, a través del lenguaje, tiene la capacidad de abstraer, conceptualizar, representar e interpretar la realidad. Así va construyendo una casa con patas de gallina como la de **Baba Yaga** o crea semillas mágicas, como las de Juanito. que producen plantas

gigantescas que nos llevan a otros lugares fascinantes y nos alejan de una realidad donde hay hambre. Gracias a la planta gigantesca que crece **Juanito** (Juan bobo, Joha, Juan del Pueblo, entre otros nombres) consigue una gallina que da huevos de oro y termina la hambruna. Es esa capacidad de construir otra realidad paralela a la nuestra, en la cual convivimos con otros personajes y sin dejar de ser nosotros mismos podemos transformarnos, alcanzar sueños que nos parecían imposible, volar en alfombras y describir acertijos muy complejos. En los cuentos ensayamos lo que quisiéramos alcanzar, aunque vivamos en un campo de refugiados. Escuchar cuentos nos puede liberar de la celda inhumana donde nos han encerrados solos y abandonados por un gobierno que cree en alzar muros en vez de construir puentes.

El cuento nos invita a hacer preguntas, a buscar respuestas, es un ir y venir que no termina, por eso tenemos que seleccionar muy bien los cuentos que vamos a compartir. Y es que en los cuentos el que no camina vuela, la que no sabe caminar sale bailando y **El traje nuevo del emperador** (Andersen, 1837) muestra su verdadera esencia cuando un niño se atreve a decir la verdad: ¡El emperador está desnudo! Esa verdad que en boca del que sufre es tan poderosa; esa verdad que abre montañas y saca a la gente a la calle a exigir respeto. El emperador es tan necio que no se da cuenta que está desnudo y el pueblo se rebela. Ese pueblo cruza el puente y se burla de su gobernante hasta que lo saca del palacio. Esos puentes que creó el pueblo con sus cuentos populares son los que cuelgan sobre aldeas destruidas, sobre ríos contaminados, sobre ciudades abarrotadas de productos, cenizas, pandillas y árboles que han quedado arrinconados para dar paso a un ejército de carabineros o espacio a un centro comercial. Pero nada detiene al contador de cuentos. Ellos izan sus banderas y van creando los puentes de la palabra por donde cruzan las historias de la mano. Unas ayudan y acurrucan a las otras en esa caminata interminable que le da vida a la humanidad.

De vez en cuando me encuentro con otros que me quieren contar y el encuentro es poderoso porque ellos me cuentan y yo los escucho. Un ruso me hace el cuento de **Las cabritas sobre el puente** y cuando me despido pienso en como la terquedad de unos y otros forman conflictos que llevan a la guerra. Entonces me encuentro con una mujer de Sierra Leona que me hace el cuento de **La fuerza** y llega un amigo de las islas Marshall y me cuenta la historia de **Las ballenas y los andarrios**. Luego aparece un monje budista y nos hace el cuento jataka de **La tortuga parlanchina** y de la China llega volando uno de los cuentos rápidos; de Italia aparece una cantastoria y todo es fiesta en ese puente donde el cuento liberador nos une para que bailemos en paz. Cuando llega mi amigo de Rumania me hace el cuento del **Príncipe de la Rosa** y en ese momento todos nos miramos y entendemos que estamos en el lugar correcto. Todos deberían leer ese cuento y otros y más cuentos porque la paz reina entre todos. Construir la paz es respetar los derechos y necesidades de cada cual y entrar en un proceso donde todos tenemos que estar en voz de alerta y tan pendientes como lo estuvieron **Hansel y Gretel** (Grimm) cuando entraron al bosque por primera vez. Aquí no hay un podría ser. Entre nosotros, los que creemos en la verdadera transformación, la paz es un proceso y es una realidad.

Y así resolvió el conflicto...

Para crear puentes de palabras y cuentos para la paz tenemos que prepararnos como narradores. Seleccionar un buen repertorio de cuentos que presenten situaciones con las que el oyente se identifique y pueda verse reflejado. Debemos contar una y otra vez para aprender a “encantar” y llevar nuestras palabras de cuentos transformadores y poderosos con los que podamos dialogar, por ejemplo, sobre los conflictos. Hay conflictos familiares, entre nuestros pares, entre los maestros y estudiantes, entre los países. ¿Recuerda la fábula de **Las cabras y el puente**? Esta es una fábula popular, que se le atribuye a Esopo, y que explica de forma muy clara lo que significa no estar de acuerdo con algo, discutir, pelear y no buscar forma alguna para resolver el conflicto. En muchas culturas los cuentos siempre cumplieron un rol de “mediador”. En Kenya por ejemplo, las historias presentan un problema ético en vez de dar una sola respuesta al que escucha. Esto promueve entre los niños el diálogo que les permite exponer sus ideas y opiniones. (Eder, 2010). En el cuento folclórico puertorriqueño **El baile de los animales** (Ramírez de Arellano, 1928) encontramos a un león y una leona que invitan a los animales a una fiesta para poder comerse los. “*Está escrito que el pez grande, se coma al pequeño*”, dijo la leona. Este cuento es uno de los tantos cuentos folclóricos que han sido dejados a un lado. Sin embargo, es un cuento que nos presenta un conflicto que además de terrible es muy actual: como el más poderoso se cree con el derecho de comerse a todos los demás y como utiliza el engaño y la mentira para salirse con la suya. Cualquier parecido con nuestra realidad no se debe cuestionar. El caso es que la actitud del león y la leona provoca malestar, enfrentamiento, terror, desconfianza y violencia. Este es un gran cuento para integrarlo a nuestro repertorio y desarrollar toda una serie de actividades relacionadas con la resolución de conflictos y los derechos humanos.

Y de esta forma celebraron...



Figura 7. Tere Marichal con su nieto Kenny Andrés Gonzalez de Jesús, quien narra su cuento “El hombre arcoiris”.

Cuando dialogamos sobre el conflicto que nos presenta un cuento podemos reflexionar sobre los problemas con los que se enfrentan los personajes y hacer una comparación con los que tenemos nosotros o personas que conocemos. Una vez entendemos el conflicto que nos presenta podemos buscar soluciones y alternativas que nos ayuden a resolverlo de una forma armoniosa y pacífica. Gianni Rodari tiene un ejercicio de escritura creativa donde nos invita a crear finales diferentes a los cuentos para crear más posibilidades a la historia y jugar con los finales. Al fin y al cabo, hay diferentes posibilidades de contar una historia, todo depende del punto de vista. (Rodari, 2000). A medida que he ido aprendiendo sobre la importancia de la narración oral en nuestro país, he elaborado talleres, charlas y libros sobre el tema. La narración oral debe estar incorporada al currículo escolar y debe ser impartida por cuentistas. De la misma forma que un maestro de arte se prepara para enseñar las bellas artes, lo mismo debe hacer el aspirante a narrador. En ese narrar constante creamos puentes que nos acercan a los demás y para hacerlo tenemos que estar preparados. También tenemos que enseñar a los niños a escuchar porque para que se pueda crear empatía entre el cuento, el cuentista y el público tenemos que saber escuchar y dialogar. Respetar los espacios y permitir que fluya la armonía. En el sur de Tailandia encontramos un ejemplo claro de los beneficios que brinda la narración de cuentos en un lugar donde hay conflicto:

Mediante el uso de la narración de historias, los participantes en el estudio tuvieron la oportunidad de compartir sus experiencias vividas, afirmarse mutuamente e internalizar nuevas posibilidades para expresar y trabajar juntos a través de pensamientos y sentimientos conscientes y reprimidos. El proceso contribuyó al potencial de los participantes para transformar una cultura de violencia en una cultura de paz. La narración de la paz, por lo tanto, puede verse como un aparato para la transformación del conflicto y la educación para la paz, así como un acto de arte que puede conducir a un cambio social no violento en una sociedad dividida en líneas etno-religiosas. (Anjarwati & Trimble, 2014)

Scherezade es una de las sabias mujeres que decidió luchar por su vida y desarrolló una estrategia fascinante: creó una cadena de cuentos donde unos y otros se necesitaban para existir, ejemplo que deberíamos seguir los seres humanos. Ella creó un puente de palabras y por el pasaron sus cuentos y se mezclaron con otros que siguen viviendo entre nosotros y que forman parte del tesoro inmenso que hemos heredado para fomentar la paz. No perdamos tiempo, abramos el cofre y comencemos a contar cuentos para la paz.

Referencias

- Anjarwati, Erna & Trimble, Allison. (2014). Storytelling as a means for peace education: Intercultural dialogue in Southern Thailand. *Journal of Living Together* 1 (1), 45-52.
- De Maeyer, Gregie & Vanmechelen, Koen. (2016). *Juul*. Lóguez Ediciones.
- Eder, Donna. (2010). *Lifelessons through storytelling: Children's exploration of ethics*. Indiana University Press.

PUNTES DE PALABRAS, CUENTOS PARA LA PAZ

- Egan, Kieran. (1986). *Teaching as storytelling*. The University of Chicago Press.
- Forest, Heather. (1996). *Wisdom Tales from around the world*. August House.
- Gersie, A. (1997). *Reflections on therapeutic storymaking: The use of stories in groups*. Jessica Kingsley Publishers.
- Greene, Ellin & Del Negro, Janice. (2010). *Storytelling: Art and technique*. Libraries Unlimited.
- Harell, D. (1983). *Origins and early traditions of storytelling*. York House.
- Haven, K. (2007). *Story proof. The science behind the startling power of story*. Greenwood Publishing.
- Hoffman, Sarah & Hoffman, Ian. (2014). *Jacob's New Dress*. Albert Whitman & Company.
- INCORE. (2011). *The evaluation of storytelling as a peace building methodology*. University of Ulster.
- Livo, Norma J. & Rietz, Sandra A. (1986). *Storytelling: Process and practice*. Libraries Unlimited.
- Lozada, Jesús. (2012). *El vuelo de la flecha: Teoría y técnica del arte de narrar*. Babieca Editores.
- MacDonald, Margaret Read. (1999). *Peace Tales: World Folktales to Talk About*. Author.
- Marichal, Tere. (2020). *Catilanguá Lantemué*. San Juan, Puerto Rico: Autora.
- Marichal, Tere. (2019). *La Cucarachita Martínez y el Ratoncito Pérez*. Autora.
- Marichal, Tere. (2014). *Carla feliz*. Autora.
- Meek, Christopher. (2008). *Months and seasons: And other stories*. White Whisker Books.
- Ortiz, Julia C. (1980). *Compay Araña y las habichuelas* [cuento folclórico puertorriqueño de tradición afroboricua].
- Pastor, Ángeles. (1959). *Érase una vez bajo las palmeras*. River Forest, Ill. : Laidlaw.
- Pellowski, Anne. (1990). *The world of storytelling*. H.W. Wilson.
- Ramírez de Arellano, Rafael (1928). *Folclore Portorriqueño*. Centro de Estudios Históricos.
- Richardson, Justin & Parneff, Petes (2005). *Tres con Tango*. Serres.
- Rodari, Gianni. (2000). *Gramática de la fantasía*. Panamericana Editorial.
- Roney, Craig. (2010). *The Story Performance Handbook*. LEA.
- Sawyer, Ruth. (1990). *The way of the storyteller*. Penguin Books August House
- Senehi, Jessica. (2002). Constructive storytelling: A peace process, *Peace and Conflict Studies*:9 (2) , Article 3. Available at: <https://nsuworks.nova.edu/pcs/vol9/iss2/3>
- Sobol, Joseph, Gentile, John & Sunwolf. (2004). Once upon a time: An introduction to the inaugural issue. *Storytelling, self, society* 1. Article 1.
- Warner, Marina. (1994). *Tales: Six French Stories of Enchantment*. Oxford University Press.
- Yolen, Jane. (2000). *Not One Damsel in Distress*. Silver Whistle. Harcourt, Inc.

La Ecopedagogía; Referente Necesario para el Tránsito a la Sostenibilidad

*María de los Ángeles Vilches Norat¹
Alfonso Fernández-Herrería²
Francisco Miguel Martínez-Rodríguez³*

*Sólo aquellos que sienten la alegría de vivir y que tienen
el placer de la existencia pueden hacer de la vida un
espacio de aprendizaje.
Gutiérrez y Prado (1999, p. 97)*

El panorama socioeconómico, político y ambiental que enfrentamos hoy día a un nivel mundial, desafía la sostenibilidad de la comunidad de la vida. Los actos de opresión, de explotación, de violencia hacia el ser humano y la naturaleza evidencian relaciones basadas en la manipulación, el control y la competencia que laceran las entramadas interconexiones del tejido orgánico. Somos testigos de la imperante injusticia social y económica, de los complejos conflictos bélicos y del estado crítico en que se encuentra la salud de nuestro planeta.

Las cosmovisiones prevalecientes, especialmente en occidente, basadas en posturas positivistas nos impiden enfrentar este reto desde una concepción sistémica, interconectada y holística (Gallegos, 2004; Sterling, 2011⁴), necesaria para dar respuesta a la complejidad de tal situación. Requerimos de un cambio paradigmático que resignifique los valores y esas prácticas sociales que han perpetuado estas condiciones insostenibles. En este sentido, una pedagogía que valore la construcción de una nueva cosmovisión más “orgánica” (Sauvé, 2004a, p. 9), ecológica, sustentable y humanística puede fortalecer los procesos de evolución individual y colectiva necesarios para la sostenibilidad. Por eso la importancia de la ecopedagogía, una pedagogía que tiene como finalidad la evolución de nuestra conciencia para transitar el camino de la sostenibilidad.

Este movimiento incorpora la vertiente crítica de la pedagogía, especialmente la promulgada por Paulo Freire (1970) en Latinoamérica, y los fundamentos del pensamiento de la complejidad (Morin, 1998), para articular un proyecto político global alternativo (Kahn, 2010; Leff, 2000; Gadotti, 2000). Las bases teóricas generalizadas de esta visión están enraizadas

1 **María de los Ángeles Vilches Norat.** Profesora, Departamento de Humanidades, Universidad Ana G. Méndez, Puerto Rico. mvilches@suagm.edu

2 **Alfonso Fernández Herrería.** Profesor Retirado de Educación, Universidad de Granada y miembro fundador de la Asociación Española de Investigación para la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, España. alfonsof@ugr.es

3 **Francisco Miguel Martínez-Rodríguez.** Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. miguelmr@ugr.es

4 La primera edición de este texto de Sterling data del 2001; para propósitos de nuestra investigación hemos utilizado la quinta edición.

en el desarrollo de una conciencia ecológica y solidaria necesaria para la transformación radical de nuestra cultura. Los teóricos y practicantes de este movimiento asumen la ecopedagogía desde un continuo diálogo crítico y desde los variados proyectos que responden a las necesidades particulares de sus contextos sociales, políticos y temporales (Kahn, 2010).

La ecopedagogía emerge de las discusiones para la redacción de *Carta de la Tierra*, en preparación de la Cumbre de la Tierra en Brasil, 1992 y se consolida en 1999 durante el *Primer Encuentro Internacional de la Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación*, realizado en Sao Paulo, organizado por el Instituto Paulo Freire, y apoyado por el Consejo de la Tierra y la UNESCO. Desde entonces, el Instituto Paulo Freire apoya el movimiento de la Iniciativa de la Carta de la Tierra y Carta de la Tierra Internacional para promover internacionalmente la ecopedagogía y la Carta de la Tierra para su instrumentalización.

Los teóricos fundacionales de esta pedagogía proponen la percepción de la vida como un proceso de búsqueda de significados, “un proceso de autoconstrucción personal” (Gutiérrez, 2010, p. 225) que indaga en el sentido de las cosas a partir de las experiencias cotidianas y cuestiona el tipo de convivencia que establecemos con nosotros mismos, con los demás y con la naturaleza. Sostienen que las relaciones que mantenemos cotidianamente suceden principalmente a un nivel de la subconsciencia: no las percibimos y muchas veces no sabemos cómo suceden (Gadotti, 2001, p. 4). Para Gutiérrez y Prado (1999) “aprender es mucho más que comprender y conceptualizar: es querer, compartir, dar sentido, interpretar, expresar y vivir” (p. 68). Esta visión pedagógica que proponen se caracteriza por la promoción de una lógica relacional y auto organizacional. Su objetivo último es la construcción del significado de las cosas cotidianas a partir de la interconexión con nuestro contexto. De esta manera, la ecopedagogía,

se centra en la vida; incluye a personas, culturas, modus vivendi, respeto por la identidad, y la diversidad...debe empezar, sobre todo, por enseñarnos a leer el mundo como nos ha enseñado Paulo Freire: un mundo que es el universo, porque el mundo es nuestro primer maestro. (Antunes y Gadotti, 2006, p. 143)

Una descripción de la epistemología y de los presupuestos pedagógicos de esta pedagogía aparecen compendiados en el libro *Pedagogía de la Tierra* de Moacir Gadotti (2002) que incluye, además, la minuta de discusión del movimiento por la ecopedagogía que se generó en el 1999, conocida como *Carta de la Ecopedagogía* (p. 161). De manera sucinta señalamos que este documento enfatiza en la necesidad de propiciar una pedagogía que potencie la evolución de nuestra conciencia a niveles de mayor complejidad y trascendencia y, estimula la transformación de nuestras prácticas económicas, sociales y ambientales para asumir una cultura bio-eco-céntrica y sostenible.

La ecopedagogía como un movimiento social o como una reforma educativa (Antunes y Gadotti, 2006) está en desarrollo. En ambos casos propicia la construcción del mundo a través de los procesos contextualizados, centrados en la vida cotidiana, que parten de los intereses y las necesidades de las personas. Estimula además el desarrollo de una mirada sensible y compasiva que motive a la acción preventiva contra las agresiones al ambiente. nPropone nuevas formas de gobernabilidad basadas en el diálogo, en la participación de-

mocrática y en la aceptación de la diversidad cultural sustentadas en una ética del cuidado (Comins, 2018; Boff, 2012; Vilela, 2014). Establece la importancia de mantener una relación amorosa, reverente y sagrada con la Tierra que nos lleve a no interferir con la capacidad inherente de la naturaleza para sostener la vida (Capra, 2017). Se muestra como una nueva pedagogía solidaria que empodera a los ciudadanos para la construcción de una cultura sostenible, una cultura que valora la convivencia fraterna entre los seres humanos y entre éstos y las demás especies que conforman la comunidad de la vida del planeta.

La ecopedagogía fomenta la educación a lo largo de la vida y el movimiento se experimenta con mayor fuerza dentro del contexto de la educación no formal, pero existen prácticas exitosas de la integración de “una visión sustentable de la educación” (Gadotti, 2002, p. 160), “una educación sostenible” (Sterling, 2011, p. 21) o “ecoeducación” (Gadotti, 2002, p. 160; Clark, 1997, p. 73) en los centros escolares. En estas comunidades, las experiencias suelen situarse desde las visiones sociocríticas y holísticas dirigidas a la transformación del individuo y de la sociedad. Los currículos se reorientan para promover una visión holística del mundo y el desarrollo integral del aprendiz, o como establece Alfonso Fernández (2011) ofrecen un énfasis que “supone comunicarse, comprometerse, compartir, entusiasmarse, apostar por la racionalidad intuitiva y comunicativa, afectiva, no meramente instrumental” (p. 209). De esta manera, esta educación trasciende la mera acumulación de conocimientos, se ancla en la vida y reconoce toda la complejidad que define al ser humano, su multiplicidad de dimensiones y relaciones aceptando que la educación es una práctica social compleja, política e histórica (López-Medero, p. 2008).

Método

El diseño de esta investigación estuvo apoyado por una metodología interpretativa con técnicas de análisis de contenido deductivo-inductivo de la literatura especializada, de la lectura reiterada de la Carta de la Ecopedagogía y de doce experiencias de la Carta de la Tierra Internacional y del *Centre for Ecoliteracy* dentro del contexto de la educación formal y de un estudio de caso del Programa de Eco-escuelas de Puerto Rico. Este proceso nos llevó a analizar con profundidad los contenidos para establecer patrones, tendencias, convergencias y contradicciones. Posteriormente efectuamos una lectura cruzada y comparativa de los hallazgos de modo que pudiéramos hacer una síntesis integral para elaborar la codificación definitiva. Este proceso iterativo resultó en un sistema comprensivo de cuatro macro categorías. Estas categorías recogen los aspectos epistemológicos y los presupuestos pedagógicos de la ecopedagogía según se precisa a continuación.

Hallazgos

A continuación, el lector encontrará el sistema integrado de categorización propuesto que integra los supuestos epistemológicos y ontológicos, -macro conceptos de finalidades de la ecopedagogía y visión educativa holística-, y los presupuestos pedagógicos, -macro conceptos de acercamientos metodológicos prioritarios, y modalidades de prácticas de intervención, estrategias y técnicas. De esta manera recogemos la experiencia ecopedagógica en un amplio sistema de categorías.

Finalidades de la Ecopedagogía

La propuesta educativa fundamentada en la ecopedagogía, se orienta más a proposiciones que no son homogéneas pero que están ancladas en una verdadera cosmología o visión de mundo “en la que todos los seres están relacionados entre ellos, lo que interpela a un conocimiento «orgánico» del mundo y a un actuar participativo en y con el ambiente” (Sauvé, 2004a, p. 9). Esta es una educación transformadora del pensamiento, de la cultura, que tiene como repercusión la evolución de la conciencia hacia estados de mayor integridad, comprensión y complejidad (Gallegos, 2004, 2005; Morin, 1999). Desde aquí el ser humano desarrolla una alta sensibilidad a la vida, la paz, los valores solidarios y un actuar responsable. Tiene como finalidad fomentar un proceso de evolución de la conciencia humana que ofrezca un sentido de unidad y pertenencia a la comunidad de la vida del planeta. Este nivel de conciencia expresa la comprensión del mundo como un sistema complejo fomentando la sensibilidad y solidaridad hacia la vida y el sentido de la ciudadanía global.

Categorías	
Conciencia Ecológica	
Organicidad	El ambiente se percibe como una unidad constituida por múltiples sistemas vivos, en constante proceso de adaptación, transformación y evolución.
Interconectividad	El ambiente es percibido como una compleja red interconectada en sus múltiples dimensiones (ecológicas, sociales, económicas y culturales, entre otros) y niveles (local y global, entre otros).
Conciencia Solidaria	
Ética de la compasión y del cuidado	Ética basada en la biosensibilidad, en la empatía, en un profundo respeto y en el cuidado de la comunidad de la vida, presente y futura, del planeta
Ciudadanía planetaria	Percepción de que el planeta es la patria, compromiso con los derechos y deberes para con la vida a un nivel local y global. Se promueve la vida, la justicia social y económica, la democracia y la convivencia pacífica.
Cultura sostenible	Cultura que promueve la vida, integra nuevos diseños tecnológicos, visiones sociales y culturales que propician la integridad ecológica y la sostenibilidad de la vida.

Visión educacional holística

La ecopedagogía se inserta también en un movimiento de renovación educativa que posee como norte la transdisciplinariedad y el holismo (Gadotti, 2003). Esta propuesta educativa enfoca en las múltiples dimensiones de la realidad y de las personas que entran en relación con esa realidad, “de la globalidad y de la complejidad de su «ser-en-el-mundo»” (Sauvé, 2004a, p. 9).

Categorías/Subcategorías	
Holística	
Postura de indagación ante la vida	Se fundamenta en la idea de que toda persona encuentra su identidad, y el significado y sentido de la vida a través de los nexos que establece con su cotidianidad. Este proceso de indagación se encamina a establecer una posición equilibrada entre el conocimiento interno y externo.

LA ECOPELAGOGÍA

Desarrollo de las potencialidades humanas a través de sus múltiples dimensiones o inteligencias	El desarrollo integral del ser humano se potencia a través de las dimensiones cognitiva, emocional, corporal, social, estética y espiritual. Se reconoce y se promueve el desarrollo de las múltiples inteligencias: lógico-matemática, verbal, espacial, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal, naturalista, emocional, social y ecológica.
El aprendizaje como un proceso transformador	El aprendizaje es la integración de la información al proceso de autoorganización y autoconstrucción personal. Es un proceso vitalicio que trasciende el aula y se deriva de las vivencias y el contexto donde transita la persona.
Transdisciplinariedad	Integración de una gran cantidad de perspectivas (arte, ciencias, filosofía, humanidades, tradiciones espirituales) para el estudio de la complejidad humana, así como de la multidimensionalidad y niveles de la realidad
La construcción de significados compartidos a través del diálogo y la experiencia colectiva	Se promueven experiencias colectivas y de comunicación democrática para la construcción de significados compartidos y la acción concertada. Se establecen comunidades de aprendizaje que reflexionan sobre sus procesos para un actuar consciente.

Acercamientos metodológicos prioritarios

Del análisis de contenido se desprende que las iniciativas ecopedagógicas poseen una apertura a la pluralidad de acercamientos o enfoques metodológicos. Proponemos siete que entendemos acopian de manera más representativa las distintas prácticas. Estos acercamientos están centrados en el aprendiz, propenden al trabajo colectivo, contextualizan los contenidos y enfocan en las dimensiones cognitivas, afectivas/emocionales, sociales y espirituales del ser humano.

Categorías	
Emergente	Proceso dinámico, espontáneo, intuitivo y fundamentalmente comunicativo-dialógico que fomenta el aprendizaje a partir de la cotidianidad, del contexto, de los intereses y necesidades de las personas.
Interdisciplinario	Proceso que promueve las conexiones entre las diversas áreas del saber para la construcción del conocimiento.
Crítico prático	Proceso crítico y consciente de indagación y de acción que fomenta un proceso de participación democrática.
Vivencial	Oportunidades para el conocimiento empírico en el entorno natural o social mediante un actuar participativo de experiencias cotidianas.
Ético	Enfoque que persigue el análisis racional y la dimensión vivencial de los valores para su clarificación en relación con la toma de decisiones y al actuar consecuente de la persona y de los colectivos.
Afectivo	Proceso que fomenta la sensibilidad, los afectos y las relaciones de conexión con nuestro entorno.

Modalidades de práctica de intervención, estrategias y técnicas

A continuación, describiremos algunas prácticas que tienen mayor proyección en los documentos analizados. Todas parten del paradigma constructivista, son participativas y están centradas en el aprendiz.

DESCOLONIZAR LA PAZ

Categorías	
Dinámicas socio-afectivas	Experiencias vivenciadas desde los afectos que son compartidas colectivamente, que fomentan el análisis crítico de nuestros valores individuales-colectivos y de las prácticas personales y sociales.
Experiencias en el entorno	Experiencias que se realizan en contacto directo con el contexto social, ecológico y cultural donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje.
Expresiones artísticas	Expresión de nuestro mundo interno a través de las artes (literarias, musicales, visuales y escénicas) para inspirar el potencial creativo y el autoconocimiento.
Ejercicios de relajación consciente y visualización creativa	Método a través del cual bajamos a un profundo estado de concentración de manera consciente procurando una sensación de paz y tranquilidad. Esta técnica nos despeja y permite que pensemos con mayor claridad y de forma más creativa. A través del uso de imágenes mentales en estados de profunda relajación se activa nuestra conciencia interna y emerge un proceso de autoconocimiento.
Proyectos colectivos	Proyectos que parten de la investigación interdisciplinaria que realiza la comunidad de aprendizaje y que están orientados a solucionar problemas reales del entorno.
Integración de las tecnologías de la información y la comunicación	Estrategia que fomenta la construcción del conocimiento a través de la discusión, reflexión y la toma de decisiones utilizando los recursos informáticos como mediadores.
Re-conceptuación curricular	Desarrollo e integración de temas transversales en planes de estudio, materiales y cursos. Transformación del currículo escolar desde una perspectiva crítica y global.
Desarrollo profesional	Formación profesional que se ofrece a través de cursos, seminarios y talleres, del intercambio de experiencias y de la elaboración de currículo, de planes de estudio y de materiales.
Redes	Se establecen consorcios de colaboración con entidades y organizaciones locales e internacionales para el logro del aprendizaje de la comunidad escolar.

Conclusión

La ecopedagogía es un movimiento que transita entre la pedagogía crítica, el holismo y el pensamiento complejo. Esta pedagogía propicia el entendimiento crítico y sistémico-complejo del mundo mientras se orienta hacia la fraternidad y solidaridad con la comunidad de la vida. Promueve una educación que propicia la transformación de los ciudadanos para la construcción crítica de una cultura sostenible.

Este movimiento fomenta una educación holística para el contexto escolar. La naturaleza de esta filosofía es la formación de seres humanos compasivos, solidarios e inteligentes que puedan construir y vivir en sociedades sostenibles (Gallegos, 2001, 2004, 2005). Tiene como meta la transformación de nuestra conciencia. Desde esta visión las personas encuentran su identidad, el significado y sentido de la vida a través de los nexos que establece con su cotidianidad. Los procesos de aprendizaje se fundamentan en la comunicación dialógica que surge de un proceso emergente, dinámico, participativo, intuitivo y de interconexión entre los participantes para generar experiencias significativas y transformadoras (Crowell & Reid, 2013; Freire, 1970). Este enfoque privilegia el significado de la vida cotidiana y el desarrollo de las potencialidades humanas. Las prácticas se centran en el aprendizaje y en la construcción colectiva del conocimiento.

Los acercamientos metodológicos de esta pedagogía destacan la importancia del desarrollo integral del ser humano. Priorizan en las dimensiones afectivas, estéticas, creativas y éticas, poco valoradas por la educación tradicional. Este desarrollo integral de las

dimensiones personales bien podría propiciar el desarrollo de las inteligencias emocionales, sociales y ecológicas tan necesarias para la construcción de una nueva sociedad sostenible.

La visión y práctica de la educación fundamentada en la ecopedagogía transforma la concepción tradicional del docente como mero transmisor de conocimiento para reconocer la importancia de la mediación (Gutiérrez y Prieto, 1998), que busca promover y acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Se trata entonces de asumir un compromiso ético frente al proceso de los estudiantes quienes rehacen y re-significan el conocimiento y se “autoconstruyen”. Por tanto, este docente facilita espacios comunicativos para integrar lo racional y lo intuitivo e imaginativo del ser humano y desarrollar colectivamente la percepción, deconstrucción y construcción del mundo, ofreciendo la posibilidad de vivir desde los valores solidarios necesarios para la transformación personal y social.

De nuestro análisis inferimos que la integración de la ecopedagogía al contexto escolar presupone que la comunidad educativa asuma disposición y apertura al cambio. Esta transformación incluye todos los procesos comprendidos en el escenario formal. La comunidad escolar requiere de cambios estructurales que incluyen la re-conceptuación del currículo y el desarrollo de programas de formación de docentes que integran a todos los sectores de la comunidad escolar en los procesos de la toma de decisiones.

El sistema de categorías que presentamos partió de un abordaje comprensivo del tema de la ecopedagogía. Esta amplitud categorial potencia para establecer futuras investigaciones en cada una de las categorías presentadas para su redefinición a partir de su aplicación a nuevos contextos. Proponemos como líneas de investigación la contextualización del sistema de categorías a otros modelos distintos a los de la Carta de la Tierra Internacional, el *Centre for Ecoliteracy* y el Programa de Eco-escuelas de Puerto Rico, modelos que acogen el propósito de promover la educación para la sostenibilidad.

Referencias

- Antunes, A. & Gadotti, M. (2006). Eco-pedagogy as the appropriate pedagogy to the Earth Charter Process. In P. Blaze; M. Vilela, & Roerink, A. (Eds.). *La Carta de la Tierra en Acción: Hacia un mundo sostenible* (pp. 137-137). Amsterdam: Kit Publisher.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Capra, F. (2017) Laudato Si' – La ética ecológica y el pensamiento sistémico del Papa Francisco. En A. Jiménez y M. Vilela (Eds). *Voces de la iniciativa de la Carta de la Tierra respondiendo a la Encíclica Laudato Si'*. (pp. 8-21). Alajuela, Costa Rica: Editorial Universidad Técnica Nacional.
- Clark, E. (1997). Ecoeducación: Una estrategia para reestructurar la educación. En P. Vega-Bezanilla (Ed). *El destino indivisible de la educación: Propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad-naturaleza en la enseñanza* (pp. 71-117). México D.F., México: Editorial Pax.
- Comins, I.. Una ética del cuidado: Hacia una autoconciencia ampliada. *Cuadernos de Pedagogía*. (485), 56-59. España: Wolters Kluwer.
- Crowell, S. & Reid, D. (2013). *Emergent teaching*. UK: Rowman & Littlefield Education.

DESCOLONIZAR LA PAZ

- Fernández, A. (2011). Una ecopedagogía para la escuela basada en la *Carta de la Tierra*. Cambios básicos necesarios. En E. Gervilla; F. Jiménez y M. Santos (Eds), *La educación nos hace libre: La lucha contra nuevas alienaciones* (pp. 199-215). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogía de la Tierra y Cultura de la Sustentabilidad*. Foro sobre nuestros retos globales, Costa Rica: Universidad para la Paz. Recuperado el 5 de junio de 2014 de http://www.red-ler.org/pedagogia_tierra_gadotti.pdf
- Gadotti, M. (2001). Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad. Foro sobre nuestros retos globales, Comisión Costa Rica 2000: Un nuevo milenio de paz. Universidad para la Paz. Recuperado de <http://www.rebellion.org/heremoteca/ecologia/pedagogia251001.htm>
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Ecopedagogía y educación para la sostenibilidad. Perspectivas actuales para la educación*. México: Siglo XXI.
- Gallegos, R. (2001). *La Educación del Corazón: Doce Principios para las escuelas holistas*. Guadalajara, México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Gallegos, R. (2004). *Pedagogía del amor universal: una visión holista del mundo*. Guadalajara, México: Royal Lithographics, S.A.
- Gallegos, R. (2005). *Declaración mundial por la educación holística para el siglo XXI*. Recuperado el 25 octubre de 2014, de <http://www.ramongallegos.com>.
- Gutiérrez, F. & Prieto, D. (1998). *La mediación pedagógica*. Argentina: Ciccus-La Crujía.
- Gutiérrez, F. & Prado, C. (1999). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. San José, Costa Rica: Editorial PEC.
- Gutiérrez, F. (2010). Las nuevas ciencias de la vida. *Polis. Revista de la Universidad Boliviana*. 9(25), pp. 223-233.
- Kahn, K. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy and planetary crisis*. New York, NY: Lang Publishing, Inc.
- Leff, E. (2000). *La complejidad ambiental*, México D.F: Siglo XXI.
- López-Medero, N. B. (2008). Escuela Ciudadana: espacio de diálogo entre 'las pedagogías' de la pedagogía freiriana. En M. Gadotti, M. Gómez, J. Mafra & A. Fernández de Alencar (Eds) *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/13Lopez.pdf>
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París, Francia: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>.

LA ECO PEDAGOGÍA

- Sauvé, L. (2004a). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En M. Sato & I. Carvalho (orgs). *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de una identidade narrativa en formação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sterling, S. (2011). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Bristol, UK: Green Books for the Schumacher Society.
- Vilela, M. (2014, febrero). *Valores de la sustentabilidad, educación y la Carta de la Tierra*. Conferencia Magistral. Cátedra de la UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico, San Juan: Puerto Rico.

Praxis Educativa Ecopacifista: Alternativa en Tiempos de Cambio Climático e Injusticias Socio-ambientales en Nuestra Ti E R Ra

Carlos A. Muñiz Osorio¹

En este escrito abordamos la estrategia ecopacifista **Ti E R Ra** como alternativa educativa ante las injusticias socio-ambientales que caracterizan nuestro planeta, especialmente en tiempos de cambio climático. Desarrollamos esta estrategia, como parte del Proyecto Ecopaz, mientras cursaba estudios de maestría y doctorado en la Universidad de Puerto Rico (Muñiz Osorio 2000, 2011a). La misma se enmarca en una perspectiva ecopedagógica que persigue promover la concienciación en el proceso de aprendizaje y enseñanza, y la praxis como el proceso de reflexionar sobre el aprendizaje y la acción como consecuencia de este.

Archipiélago del caribe borincano

Te invito a un paseo especial. Sólo necesitarás tu imaginación. Imagina que te encuentras en el Caribe, viviendo en una comunidad costera al norte del archipiélago borincano de Puerto Rico. Desde tu hogar, escuchas el sonido del mar, de las olas rompiendo en la costa rocosa o cuando se deslizan por la arena dorada y del viento mientras pasa entremedio de las palmeras y la vegetación costera. Ahora imagina que inicias un recorrido por otras zonas geográficas de nuestro archipiélago como las zonas costeras del norte en el municipio de Cataño y su ciénaga Las Cucharillas, así como su perspectiva única de la bahía y la ciudad capital de San Juan. Prosigues por la costa hacia los municipios de Piñones y Loíza; sus manglares, sus playas largas, sus dunas y cultura culinaria, musical y artística particular. O más hacia el este como el pueblo de Fajardo y su corredor ecológico del norte, su laguna bioluminiscente, hasta Humacao y sus costas, lagunas y peculiar vista del Bosque Nacional "Lluvioso" El Yunque.

Y que tal si cruzas el pedazo de mar hasta llegar a Vieques con sus más de veinte playas, bosques y cultura antillana. En la Isla Grande continúas tu recorrido por Guayama y su embrujo cultural, sus costas sus bosques y su trinchera histórica de Guamaní. Así continúas hasta llegar al pueblo costero de Salinas, sus manglares e islotes y su cultura pesquera, arribando a Ponce, ícono de nuestro sur isleño por su cultura, su ciudad, su música y su gente. Y luego retomas la ruta montañosa hacia el centro de la Isla Grande por la tierra del gigante dormido –Adjuntas– y sus haciendas cafetaleras, bosques y reservas

¹ **Carlos A. Muñiz Osorio.** Profesor de Educación, Facultad Interdisciplinaria de Estudios Humanísticos y Sociales, Universidad del Sagrado Corazón, Puerto Rico. carlosa.muniz@sagrado.edu. Proyecto EcoPaz, ecopaz@gmail.com.

minerales. De allí, rumbo a la Sierra de Cayey y al pueblo que da su nombre, cuna del coquí dorado (presumido extinto), su cultura de campo. Para luego descender como de los cielos entre las nubes y neblinas hacia el escondido valle criollo de Caguas, punto geográfico e histórico de conexión con el área metropolitana.²

Aunque es sólo un breve recorrido por la parte este, costa y centro del archipiélago borincano, ejemplifica brevemente su riqueza geográfica, ecológica y cultural, así como su gente, sus modos de vida y su historia. Cada uno de estos lugares, también ha sufrido por décadas sus retos ambientales, ecológicos y sociales. Y de igual modo, están intrínsecamente relacionados con quienes los confrontan junto a su comunidad. Situaciones de contaminación de aire y de cuerpos de agua que afectan la salud; escasez de servicios básicos, pobreza económica y cierto nivel de represión cultural; contaminación de costas; presencia y contaminación militar, así como sus impactos sociales y económicos; marginación y pobre situación ambiental, falta de apoyo gubernamental y dilación de servicios. Además, se perciben situaciones sociales de violencia, drogas, pobreza, estigmatización y magnificación por algunos medios de comunicación; especulación de terrenos por intereses económicos, turismo hotelero descontextualizado; falta de oportunidades y condiciones de empleo sostenibles (Domenech-Cruz, 2013).

Muchos nombres resuenan de mujeres y hombres que –al igual que otros/as, encarnan la lucha y las alternativas ante los retos socio-ambientales desde sus diversas dimensiones. Retos en agricultura, soberanía alimentaria y sus alternativas etnobotánicas y permaculturales -*María Benedetti*; organización comunitaria integral frente a desplazamientos y desigualdades -*Haydee Colón*, comunidad de Caimito; la lucha por décadas contra la Marina Norteamericana en Vieques -*Judith Conde y Nilda Medina*; la investigación social y ambiental en pro de las comunidades de Misión Industrial -*Nereida González, Marianne Maye, Juan Rosario y Ramón Sepúlveda*; proyectos socio-ecológicos comunitarios y de lucha por justicia ambiental -*Wanda Rodríguez (Guayama) y Ruth "Tata" Santiago* (Salinas) (Domenech-Cruz, 2013).

En particular, la investigación de la doctora Domenech-Cruz (2013) destaca que las mujeres detrás de estos movimientos sociales y ambientales comunitarios participan de una búsqueda de conocimiento para comprender el problema y sus alternativas. A su vez, se relacionan con los/as expertos/as, preguntan, cuestionan e investigan de forma autodidacta y se educan para luego educar a su comunidad. Este retrato de nuestro entorno en el caribe borincano y su intrincada red de relaciones entre clima, ambiente, ecosistemas, biodiversidad, personas, costumbres, cultura y cosmovisiones nos sirve de lienzo para pintar posibilidades nuevas desde la educación ecopacifista.

Contexto en tiempos del cambio climático

Climate change is the defining challenge of our time. This important document [United Science] by the United Nations and global partner organizations . . . features the latest

² Ejercicio de visualización desarrollado y modificado a partir una excursión lúdico-didáctica ecofeminista celebrada con integrantes del International Institute on Peace Education (IPE), celebrado en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y auspiciado por la Cátedra UNESCO para la Educación para la Paz en el verano de 2013, saliendo desde San Juan hasta Adjuntas, destacando cada elemento narrado.

critical data and scientific findings on the climate crisis. It shows how our climate is already changing and highlights the far-reaching and dangerous impacts that will unfold for generations to come. . . . I urge leaders to heed these facts, unite behind the science and take ambitious, urgent action to halt global heating and set a path towards a safer, more sustainable future for all. António Guterres, United Nations Secretary-General (World Meteorological Organization, 2019).

En el reciente informe titulado Ciencia Unida (*United Science*) se hace énfasis en que los hallazgos científicos indican que los impactos del cambio climático están ocurriendo en este momento y con mayor rapidez de lo predicho. Destacan que “se está volviendo cada vez más evidente en nuestra vida diaria” (Climate Action Submit, 2019, p. 3). Esta situación es cónsona con la reciente experiencia en el 2017 con los huracanes Irma y María en Puerto Rico, donde aún vivimos sus efectos en la deforestación, erosión de costas y pérdida de viviendas. En este informe se han identificado hallazgos claves como: que el promedio de la temperatura global entre 2015 y 2019 es el más caliente registrado hasta el momento; además el aumento en el nivel y acidificación del mar, en las emisiones de CO₂ y carbón debido al predominio del uso de combustibles fósiles. Se evidencia la creciente concentración de gases de efecto invernadero y la posibilidad de que continúen su incremento hasta después de 2030. Por esto, nos urgen a triplicar las medidas de control. Además, reconocen la centralidad de alcanzar la sustentabilidad y la erradicación de la pobreza con igual importancia a la disminución de la temperatura global. De igual modo, destacan que la agricultura, la producción de alimentos y la deforestación como los mayores causantes del cambio climático. Subraya el informe que los impactos ambientales se sentirán mucho más rápido que lo estimado hace diez años. Por último, destacan la importancia de considerar las alertas tempranas sobre el calentamiento y el cambio climático para la toma de decisiones de comunidades y países.

Frente al cambio climático, Puerto Rico ha experimentado diversos escenarios con sus previsible impactos en el bienestar de las comunidades: eventos climáticos más fuertes y frecuentes, cambios en patrones de lluvia, incremento en intensidad y frecuencia de eventos extremos de calor, cambios en los hábitats y en la distribución de especies. También aumentos en la acidificación, en la temperatura y en el nivel de los océanos, incremento de la intrusión salina, escasez de agua, la erosión costera y la degradación de la vida marina y corales. Además, enfrentaremos mayores riesgos a la salud y exposición a enfermedades transmitidas por vectores (como el dengue). Así como otros retos económicos como el decrecimiento del turismo y la disminución en la productividad agrícola. (Goud, et.al. 2018).

Con este panorama, las organizaciones concernientes promueven nueve áreas de acción: movilización pública y de la juventud; impulsores/as sociales y políticos; transición de fuentes de energía; financiamiento y precios del carbón; resiliencia y adaptación; soluciones basadas en la naturaleza; transición industrial; estrategias de mitigación; e infraestructura de las ciudades y acción local (Climate Action Submit 2019, p. 3). Cada una de estas áreas, así como las necesidades presentadas y documentadas por las comunidades,

puede ser promovida por medio de la educación. Una educación para un aprendizaje transformador e integral (O'Sullivan, 2002), ecopedagógico (Gadotti, 2002) y ecopacifista (Muñiz Osorio, 2011a).

Educación ecopacifista: estrategia de enseñanza-aprendizaje-avalúo Ti E R Ra

Desde el marco de la educación científica y ecopedagógica, conceptuamos y diseñamos diversos enfoques y herramientas que integran aspectos socio-ecológicos y ambientales relacionados con la violencia, el conflicto y la paz, bajo el Proyecto EcoPaz (Muñiz Osorio, 2000, 2011a). Como parte de este proyecto, se plantea una estrategia educativa particular denominada **Ti E R Ra**. Esta resume un conjunto de procesos pedagógicos dinámicos e interconectados de forma no lineal. Fue concebido desde el contexto educativo tradicional borincano (escuela pública y privada) para promover la concienciación en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Asume la praxis como el proceso de reflexionar sobre el aprendizaje y la acción como consecuencia de este proceso de aprendizaje.

Estrategia de enseñanza: Ti E R Ra

Los términos tales como estrategias, métodos, técnicas y modos de enseñanza, suelen utilizarse en diversos contextos educativos con la misma connotación. Por estrategias entendemos aquellos modos generales de organizar los contenidos y las actividades para que respondan a una visión particular de cómo aprenden los estudiantes, y de cómo enseñar o provocar el aprendizaje con significado. Se considera la estrategia como un componente amplio utilizado para organizar el currículo o como una unidad en particular que se desarrolla a largo plazo (Rivas, 2005).

La estrategia Ti E R Ra incorpora diversas visiones sobre la naturaleza, destacando su dimensión socio-ecológica, ambiental y de asuntos sobre violencia, conflicto y paz. También, tiene una carga implícita y explícita en torno a las visiones de la naturaleza, la realidad, el conocimiento, la inteligencia y los procesos de aprendizaje y enseñanza, así como co-incidencias con otras estrategias de enseñanza.

La estrategia presenta cuatro (4) etapas generales: (1) **T** tiempo de exploración; (2) **E**xperiencias dialógicas; (3) **R**eflexión-acción y (4) **R**eflexión-**a**valúo. La segunda etapa de Experiencias dialógicas contiene tres fases: Hermana naturaleza, Hermana humanidad y Esperanza verde. Las etapas, que reconocemos por su acrónimo Ti E R Ra, se ilustran en el siguiente diagrama (Muñiz Osorio, 2011a).



Figura 1: Estrategia Ti E R R a: etapas y fases³

A continuación, desarrollamos una breve explicación de cada etapa y sus fases correspondientes.⁴

Primera etapa: Ti, Tiempo de exploración. La pregunta que guía esta etapa es: ¿Cuál es el contexto, necesidades, intereses, saberes, retos de la comunidad de aprendizaje a nivel académico, social y ambiental centrales para nuestras experiencias de aprendizaje? El Tiempo de exploración implica la investigación multimetodológica del contexto de la comunidad de aprendizaje; sus intereses, retos, talentos, habilidades, preferencias de aprendizaje y necesidades. Esta etapa se apoya en diversas fuentes conceptuales, tales como fundamentos educativos, premisas o conocimientos de base, documentos internacionales, expectativas curriculares y contenidos relevantes. Todo esto propicia que, como comunidad que aprende y enseña por medio del intercambio dialógico de ideas, se busque alcanzar alternativas de acción para mejorar las situaciones desde las que partimos y profundizar en nuestra concienciación. El proceso de toma de decisión sobre aspectos curriculares e instruccionales procura ser compartido, mediado y facilitado. Esto implica la apertura a una negociación de contenidos y a un intercambio de experiencias alternativas. También, se considera la selección de diversos modos de avalúo o de expresión de su aprendizaje y sentir en el proceso de concienciación.

Segunda etapa: E, Experiencias dialógicas. Para esta etapa, las preguntas guía son: ¿Cuáles son las implicaciones o saberes ambientales pertinentes?, ¿Cuáles son las implicaciones o saberes sociales primordiales?, ¿Cuáles son las alternativas o posibilidades existentes? En esta etapa se canalizan los acuerdos curriculares didácticos caracterizados por el diálogo continuo y sistemático por medio de tres fases que aglutinan actividades y procesos acerca de tres áreas centrales: la naturaleza, la sociedad y las posibles accio-

³ Diseño y conceptualización de Carlos Muñiz-Osorio; diseño digital por Juan Carlos Vadi Fantauzzi, 2011

⁴ Para ver un ejemplo de actividades organizadas bajo este modelo, puede consultar el documento *Beto el Pez Beta* reconocido como Buena Práctica de Cultura de Paz por la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (Muñiz Osorio, 2011b).

nes proactivas en favor de una armonía entre estas. A partir de la noción freiriana de los procesos de “lectura de la palabra / lectura del mundo” se identifican temas generadores, elementos que representan códigos o significados, además de actividades y eventos que motiven procesos de decodificación de esos significados (Muñiz Osorio, 2000).

Mediante estos temas, elementos y actividades, buscamos llevar a la comunidad de aprendizaje hacia un cambio, hacia una apropiación de esos significados, a una praxis. La metodología propuesta considera que la situación socio-ecológica, ambiental y concierne a la violencia, el conflicto y la paz puede trabajarse por medio de estos procesos de “lectura del mundo”. Se reconoce que esa lectura suele estar mediada por intenciones o “filtros” inherentes a las personas o grupos, existe la posibilidad de percepciones distintas y formas de apropiarse de su realidad. El fin es transformar la realidad -con la esperanza activa (y verde)- en beneficio de nuestra existencia y convivencia sustentable como hijas/os de esta Tierra.

La Primera fase: Hermana naturaleza. Se incluyen actividades y experiencias con el propósito de exponernos de forma consciente y crítica a nuestra relación con el entorno natural. Procura que experimentemos las diversas dimensiones de nuestra relación con el ambiente y el conocimiento científico y cultural que tenemos acerca de este. De igual manera, considera otros tipos de conocimientos que se derivan de nuestra relación con la naturaleza. La experiencia sensorial y lúdica es privilegiada en esta fase, así como la reflexión en torno a las emociones, las intuiciones y una diversidad de expresiones creativas que provoca este contacto naturalista.

La Segunda fase: Hermana humanidad. Aglutina experiencias de investigación multimetodológica dirigidas a conocernos como sociedad e identificar, de manera cualitativa y cuantitativa, nuestro impacto en el ambiente y los elementos vivos con los que compartimos la Tierra. La investigación no solo se concentra en las situaciones ecológicas y ambientales, sino que destaca conocer las intrincadas relaciones con las situaciones sociales, así como con el sistema económico predominante que lo sustenta. Se trata de situaciones tales como la pobreza; el discrimen y la violencia racial, por género, contra la mujer y por orientación sexual; las guerras; las manifestaciones de violencia; los procesos de producción; el consumo y la disposición de materiales y contaminantes.

Tercera fase: Esperanza verde. Recoge experiencias y actividades dirigidas al conocimiento de proyectos o espacios alternativos existentes a nivel glocanal.⁵ También, puede dar paso al desarrollo de acciones concretas de diversos alcances.

Las fases anteriores procuran dirigir a la comunidad de aprendices al desarrollo de alternativas para los problemas identificados y estudiados. En ese proceso, se examinan métodos y técnicas de comunicación empática no-violenta (Rosenberg, 1999), trascendencia de conflictos (Calderón Concha, 2009) y proyectos especiales en comunidades o sectores sociales. Los proyectos presentados deben abarcar las dimensiones ecológicas y ambientales, así como las sociales, en lo colectivo y en lo personal. De aquí, pueden tomar forma las alternativas propias y contextualizadas de la comunidad de aprendices.

⁵ Glocanal- lo global, lo nacional y lo local (Gadotti, 2012).

Tercera etapa: R, Reflexión-acción. La pregunta ¿qué acciones, proyectos, iniciativas deseamos y necesitamos completar?, dirige esta etapa. Esta opera a base de las experiencias de la etapa anterior. Partimos de la premisa de que en la segunda etapa de *Experiencias dialógicas*, se llevan a cabo actividades de distinta naturaleza e intensidad que pueden abarcar múltiples metodologías y técnicas educativas. Consideramos que es necesario un proceso de reflexión sistemática general al cabo de las actividades de las fases de la etapa previa, que conduzca a acciones apropiadas seleccionadas por la comunidad de aprendizaje. Esta etapa de reflexión puede incluir actividades particulares con la finalidad de rescatar conscientemente los aprendizajes alcanzados en las primeras dos etapas. Esta se dirige al planteamiento de alternativas frente a las situaciones descritas o vividas.

El producto de esta etapa puede incluir opciones tan sencillas como el desarrollo de un informe, opúsculos informativos, o de opciones más elaboradas como actividades de concienciación, apoyo voluntario a organizaciones o talleres preparatorios en áreas de acción. Asimismo, podría ser tan compleja como el entrenamiento y la práctica para llevar a cabo acciones civiles no-violentas (Pascual Morán, 2003). Esto dependerá, entre otros factores, del contexto de la comunidad de aprendices, sus expectativas y necesidades, sus motivaciones y su deseo de cambio.

Cuarta etapa: Ra, Reflexión-avalúo. En la cuarta etapa, nos guían las siguientes preguntas: ¿qué logramos? ¿cuál fue el alcance y profundidad logrados?, ¿que próximo paso deseamos dar? Aquí, procuramos destacar un segundo proceso de reflexión en dos aspectos del proceso educativo trabajados previamente. En primer lugar, implica una reflexión acerca de los alcances y las limitaciones de las acciones propuestas y llevadas a cabo en la tercera etapa de *Reflexión-acción*. Es un momento en que se desarrollan instancias y actividades con la finalidad de rescatar aprendizajes en torno a las experiencias previas del grupo.

En segundo lugar, el término avalúo implica que, aunque este proceso debe estar presente a lo largo de todas las etapas y fases, también brindamos importancia a una mirada al final del ciclo de las cuatro etapas. Dicha mirada general permitirá autoevaluar nuestros logros y alcances, nuestro aprendizaje y profundizar en nuestros procesos de concienciación, así como identificar los retos siguientes. En un contexto educativo formal, un siguiente paso sería iniciar otro ciclo, profundizando en conceptos, principios, procesos e ideas que no se habían considerado previamente o que emerjan.

La estrategia descrita comparte tangencias con *La Carta de la Tierra*. Este documento “es una declaración de principios éticos fundamentales para la construcción de una sociedad global justa, sostenible y pacífica en el Siglo XXI”, así como “una visión de esperanza y un llamado a la acción”. Se vinculan principalmente en cuanto al respeto y cuidado de la comunidad de la Tierra, así como al esfuerzo por edificar sociedades libres, justas, participativas, sustentables y pacíficas. Por otra parte, es una convocatoria a la integridad ecológica, en cuanto al trato compasivo y de protección a todos los seres vivos. También, en cuanto al orden económico justo y sustentable, con énfasis en la erradicación de la pobre-

za como imperativo ético, social, económico y ecológico. Finalmente, aborda el aspecto de democracia y paz y la creación de una cultura de paz y cooperación.

De igual modo, coincidimos con los *Objetivos para el Desarrollo Sostenible*, definidos por las Naciones Unidas como “un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030” (PNUD). Principalmente en términos de: el aspecto social sobre la educación de calidad (objetivo 4), el fin de la pobreza (objetivo 1) y la igualdad de género (objetivo 5). En cuanto a lo ecológico, enfatizamos la vida de los ecosistemas terrestres (objetivo 15) y la vida submarina (objetivo 14). Y finalmente, con los elementos de acción por el clima (objetivo 13) y el desarrollo de ciudades y comunidades sostenibles (objetivo 11) (PNUD).

Como parte de las herramientas didácticas generadas, desarrollamos un modelo de diseño curricular, guías de actividades, talleres y experiencias diversas en torno al enfoque ecopacifista de la estrategia Ti E R Ra (Muñiz Osorio, 2011a). Esperamos que esta estrategia se sume al firmamento de opciones, alternativas y respuestas frente al contexto actual glocanal, entre cambio climático, injusticias, desigualdades, violencia en sus diversas manifestaciones, pero también, de esperanza, de acción civil diversa, efectiva y solidaria.

Desde la cuarentena: una mirada ambiental y ecológica

Al momento de completar este escrito, nos encontramos en el cuarto día de un periodo de cuarentena de catorce días decretado por la gobernadora de Puerto Rico, Wanda Vázquez Garced, al igual que muchos países en todos los continentes. Esto a causa del COVID-19 “enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente ... desconocido antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019” (WHO, 2020a). Al 19 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud reporta a nivel mundial 209,839 casos confirmados y 8,778 muertes relacionadas (o 4.18% aproximadamente), y para la región de las Américas y el Caribe reporta 9,144 casos confirmados y 1,161 muertes relacionadas (o 1.3% aproximadamente) (WHO, 2020b), y continúa en aumento en nuestra región. Como resultado de este cierre en el que la gran mayoría de los empleados, estudiantes y personas en general han tenido que permanecer en sus casas, se han desatado un sin número de situaciones y experiencias aparentemente sin precedente en nuestro archipiélago, como en otras partes del mundo. Y aunque principalmente nos preocupa la salud de la ciudadanía –en particular de los sectores más vulnerables - vale la pena cerrar con una mirada al posible impacto ambiental de esta situación.

Desde donde escribo, unos apartamentos en el barrio Cupey de la ciudad capital de San Juan, a partir del toque de queda ya no se escucha el constante tráfico de autos, ni el bullicio nocturno de negocios cercanos, ni el olor a gasolina. Las playas se han despejado, el tráfico general ha disminuido drásticamente y según los noticieros y las redes sociales, es similar en el resto de nuestro archipiélago borincano y posiblemente en muchas partes del mundo. Por otra parte, se reportan los efectos iniciales de la disminución en las emisiones de gases estimadas en cerca del 25% menos en China, equivalente a entre 1 y 6% a nivel del globo (BBC News Mundo, 2020; Earth Observatory-NASA, 2020). Aunque reconocen

que puede ser temporero (Frias, 2019), se destaca que es la reducción más significativa registrada en los últimos años (Earth Observatory-NASA, 2020).

A pesar de esto, se ha logrado –a un lamentable costo humano- evidenciar el efecto de la reducción momentánea de las emisiones de gases nocivos para la vida en la Tierra, asociados a la disminución de producción por los medios predominantes (no sustentables), a la reducción en demanda energética y de consumo, en el transporte y en la generación de desechos de todo tipo. Qué tal si incorporamos este descanso de la Tierra periódicamente –de algún modo, de alguna manera- si bajamos el nivel de producción garantizando un nivel de calidad de vida mejor y más equitativo, un ambiente más sano y ecológicamente diverso. Qué tal si nos colocamos como ciudadanos del mundo ese límite en los niveles de producción y de huella ecológica que estamos experimentando a un nivel manejable, de modo que disfrutemos de nuestra Tierra más saludable. Ya no por un virus, si no por voluntad propia, por nuestro bien como humanos/as y el de todos los organismos y sistemas que conforman nuestra Tierra.

Considero, que será importante recordarnos –como personas, como país y como ciudadanos/as del mundo- que es posible vivir en un planeta menos contaminado, más sustentable en lo social, económico, ambiental y ecológicamente, más justo y equitativo. Que si tan solo colocamos nuestras voluntades y capacidades –como estamos haciendo en cierta medida en estos momentos a nivel mundial- en una sola dirección, otro mundo sería posible. Al menos desde una perspectiva ecopacifista borincana procuraremos no olvidarlo.

Referencias

- BBC News Mundo. (2020, 28 febrero). *Coronavirus: los inesperados beneficios de la epidemia de covid-19 para el medioambiente*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51664432>.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*. 2. 60-81. http://redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf
- Climate Action Submit. (2019, 11 December). *The Secretary-General's call to action*. Report of the Secretary-General on the 2019 Climate Action Submit and the Way Forward in 2020. P. 3. https://www.un.org/es/climatechange/assets/pdf/cas_report_11_dec.pdf
- Domenech-Cruz, R. (2013). *Mujeres luchadoras – Ecofeminismo, ambientalismo e historiografía puertorriqueña contemporánea desde una perspectiva de género*. (Disertación, sin publicar). Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe.
- Earth Observatory, NASA. (2020, February). *Airborne nitrogen dioxide plummets over China*. <https://earthobservatory.nasa.gov/images/146362/airborne-nitrogen-dioxide-plummets-over-china>
- Frias, L. (2020, 17 March). *Coronaviruses quarentines have reduced air pollution in China*. <https://www.businessinsider.com/quarantines-air-pollution-china-but-wont-last-for-long-expert-2020-3>.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo Veintiuno.
- Gould, W.A., Díaz, E.L. (co-leads), Álvarez-Berrios, N.L., F. Aponte-González, W. Archibald, J.H. Bowden, L. Carrubba, W. Crespo, S.J. Fain, G. González, A. Goulbourne, E. Harmsen, E. Holupchinski, A.H. Khalyani, J. Kossin, A.J. Leinberger, V.I. Marrero-Santiago, O. Martínez-

DESCOLONIZAR LA PAZ

Sánchez, K. McGinley, P. Méndez-Lázaro, J. Morell, M.M. Oyola, I.K. Parés-Ramos, R. Pulwarty, W.V. Sweet, A. Terando, and S. Torres-González (2018). *U.S. Caribbean. In Impacts, Risks, and Adaptation in the United States: Fourth National Climate Assessment, Volume II* [Reidmiller, D.R., C.W. Avery, D.R. Easterling, K.E. Kunkel, K.L.M. Lewis, T.K. Maycock, and B.C. Stewart (eds.)]. U.S. Global Change Research Program, Washington, DC, USA, pp. 809–871. <https://nca2018.globalchange.gov/chapter/caribbean>. doi: 10.7930/NCA4. 2018.CH20.

La Carta de la Tierra. <https://cartadelatierra.org/descubra/que-es-la-carta-de-la-tierra/>.

Muñiz Osorio, C. A. (2000). *Ecopaz: Seminario-taller para la educación, concienciación y acción ambiental*. (Proyecto de Maestría, sin publicar). Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.

Muñiz Osorio, C. A. (2011a). *Praxis Educativa Ecopacifista de Enriquecimiento Curricular; Conceptuación, Diseño y Divulgación*. (Disertación doctoral, sin publicar). Facultad de Educación, Departamento de Estudios Graduados, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

Muñiz Osorio, C. A. (2011b). *Beto el pez beta*. Buenas Prácticas de Cultura de Paz, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/bpcultpaz/PraxisBetoPezbeta.pdf>

Pascual Morán, A. (2003). *Fuerza de espíritu, Fuerza de paz: acción civil noviolenta*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.

PNUD. *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>.

O'Sullivan, E. V. (2002). *The project and vision of transformative learning*. In E. V. O'Sullivan, A. Morrell, & M. A. O'Connor (Eds.), *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis* (pp. 1-12). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Rivas Olmeda, A. (2005). *La enseñanza de la ciencia: en los niveles elemental y secundario*. San Juan, Puerto Rico.

Rosenberg, M. B. (1999). *Nonviolent communication: a language of compassion*. California: PuddleDancer Press.

United Science. (2019). *High-level synthesis report of latest climate science information convened by the Science Advisory Group of the UN Climate Action Summit 2019*. Compiled by World Meteorological Organization. Science Advisory Group of the UN Climate Action 2019. P. 5. https://ane4bf-datap1.s3-eu-west-1.amazonaws.com/wmocms/s3fs-public/ckeditor/files/United_in_Science_ReportFINAL_0.pdf?XqiG0yszsU_sx2vOehOWpCOkm9RdC_gN.

World Health Organization. (2020a, March 19). *Corona virus disease 2019 (COVID19). Situation Report 59*. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200319-sitrep-59-covid-19.pdf?sfvrsn=c3dcdef9_2.

World Health Organization. (2020b, March 9). *Q & A on coronaviruses (COVID-19)*. <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/q-a-coronaviruses>.

World Meteorological Organization. (2019). *United in Science*. https://public.wmo.int/en/resources/united_in_science.

**SISTEMATIZACIÓN REFLEXIVA
DE EXPERIENCIAS
EMANCIPATORIAS DE PAZ**

Conjugar la Esperanza...

Desde la Sistematización de Saberes en Derechos Humanos y Paz Integral¹

Anaida Pascual Morán²

La esperanza es el sueño de una persona despierta... Avanzar esperando es tener la capacidad de descubrir los signos de muerte latentes en toda lucha por la vida y la dignidad.
Luis “Perico” Pérez Aguirre (2005, pp. 63 & 66)

La sistematización busca reconstituir la integralidad del ser humano, que desde su práctica recupera y hace posible la producción de saber... El saber de sistematización es un saber constituyéndose, no es saber acabado.
Marco Raúl Mejía (2012, pp.161-162)

Los saberes pedagógicos son aquellos conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.
Víctor Díaz Quero (2005, p.1)

La esperanza como verbo, motivo y brújula

La esperanza como verbo ha sido motivo y brújula en esta reflexión. Afortunadamente, la acción de “esperanzar” existe, ya que su conjugación urge en los tiempos inciertos y azarosos que vivimos. Tiempos de múltiples escenarios de corrupción, violencia y vulnerabilidad. Tiempos en que se genera desconfianza en nuestras instituciones y se agreden avances de justicia social. Tiempos de cambio climático y devastaciones autoinfligidas por la codicia humana. Tiempos de atentados hacia la seguridad humana y la ganancia de derechos que tanto nos ha costado alcanzar.

Es por ello, que a partir de mi trayectoria docente universitaria me aventuro a compartir algunos aprendizajes desde el siguiente postulado central: *A partir de la recuperación y sistematización reflexiva de nuestros saberes - en torno a principios, prácticas, propuestas y proyectos que inciden en la construcción de culturas educativas de derechos humanos y paz integral - es posible y preciso conjugar nuestra esperanza.*

Esta *reflexión sistematizadora* recoge tres tiempos entrelazados. En un primer tiempo, abordo la urgencia de establecer vínculos entre tres nociones: *educación, derechos humanos y paz integral*. En un segundo tiempo, les insto a repensar nuestros saberes desde una perspectiva esperanzada y comparto aprendizajes provenientes de mi quehacer docen-

1 Una versión preliminar de este escrito fue presentada en el VII Coloquio Latinoamericano y Caribeño de Educación en Derechos Humanos, “Hacia los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba, Nuevas Reflexiones en la Educación en Derechos Humanos”, celebrado del 14 al 16 de septiembre del 2017 en Montevideo, Uruguay.

2 **Anaida Pascual Morán**. Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación y Co-Fundadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. anaida.pascual@upr.edu

te e investigativo / creativo. En un tercer tiempo, les convoco a identificar aquellos retos que deberemos abordar, con el fin de avanzar en la construcción de andamiajes del saber desde los derechos humanos y la paz integral. Finalizo con una exhortación a que ante estos desafíos “conjugemos nuestra esperanza” al trazar nuevos senderos de trabajo conjunto desde nuestros espacios formativos.

La sistematización de saberes como intención y aproximación

Me aproximo a esta sistematización reflexiva desde mi quehacer universitario orientado a la construcción de culturas de derechos humanos y paz integral. Su eje central son mis propios *saberes pedagógicos*, es decir, aquellas experiencias de naturaleza teórica, práctica y reflexiva acumuladas (Díaz Quero, 2005) en diálogo con colegas, estudiantes y diversas comunidades pedagógicas. Pero... ¿Por qué insisto en que es esencial recuperar, reconstruir y resignificar nuestros saberes pedagógicos? Además... ¿Cómo podemos hacerlo?

Las propuestas pioneras de sistematización, fundamentadas en una base epistémica crítica-reflexiva de investigación y producción del saber desde la práctica, surgen en nuestra América Latina y el Caribe y se extienden a otras latitudes en la década de los setenta. Emergen, en el contexto de iniciativas de comunicación y educación popular e investigación-acción participativa junto a otros movimientos pedagógicos, sociales y teológicos de naturaleza liberadora. ¿Su intención y razón de ser? Recuperar la riqueza, pluralidad y complejidad de aprendizajes provenientes de narrativas emancipadoras y prácticas transformadoras “vivas”, ya que los paradigmas eurocéntricos hegemónicos de “conocimiento universal” y dominio de “métodos científicos y racionalistas” de medición, evaluación e investigación, resultaban antagónicos para ello (Mejía, 2012; Jara, 1994 & 2005).

Según el sociólogo y educador peruano-costarricense Oscar Jara (1994 & 2005), es crucial sistematizar nuestras experiencias y prácticas, ya que son depositarias de un cúmulo de saberes que es nuestra responsabilidad reconstruir, ordenar y socializar. Afirma Jara, que al articular nuestros saberes acumulados recuperamos lo que ya sabíamos, descubrimos lo que aún no sabíamos y se nos revela lo que aún no sabíamos que ya sabíamos. Se trata, afirma, de una “concepción metodológica dialéctica”, que conlleva pensar en lo que hacemos, para “hacer las cosas pensadas”. Así también, de un proceso “productor de conocimientos”, mediante el cual “objetivamos lo vivido” para extraer aprendizajes profundos.

Mejía (2012) define la sistematización como “una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes”. Afirma además que esta encierra variadas visiones del saber: (a) “fotografía”, que busca reconstruir cómo se desarrollan los “saberes de práctica”; (b) recuperación no lineal de “saberes de acción”, con énfasis en evaluar iniciativas y explicitar teorías que le subyacen; (c) investigación cualitativa participante y dialéctica, que parte de la práctica para transformarla; (d) investigación sobre la “praxis recontextualizada”, orientada a registrar una memoria con “perspectiva de futuro”; (e) “mirada de saberes”, que busca explicar las experiencias y prácticas desde una polifonía de voces.

CONJUGAR LA ESPERANZA... DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE SABERES

Tanto la propuesta sistematizadora en cinco tiempos de Jara (1994 & 2005) como los referentes de la sistematización como “terreno de saber” de Mejía (2012), han sido herramientas instrumentales en mis procesos reflexivos como docente. Así también, la teoría emergente en la construcción de “saberes pedagógicos” del colega venezolano Víctor Díaz Quero (2005 & 2006), quien afirma que nuestros saberes constituyen “principios de acción”, que junto a nuestras “comunidades pedagógicas” - consciente o inconscientemente - día a día construimos. Y que cuando reconstruimos nuestros saberes, a la vez que teorizamos nuestra práctica, ésta se convierte en “instancia de validación de la teoría”. Es decir, teoría y práctica interactúan dialécticamente y se producen nuevos saberes, que venimos llamados a sistematizar y socializar.

Desde esta perspectiva, surgen varias interrogantes claves: ¿Cuál es la naturaleza de nuestros saberes? ¿Cuales son sus *fundamentos*? ¿Cómo podemos recuperarlos y sistematizarlos? Según Díaz Quero (2005 & 2006), nuestros “saberes pedagógicos” son de naturaleza teórica, práctica y reflexiva. Y su ciclo de construcción, resignificación y reconstrucción se sustenta en tres fundamentos epistémicos: (a) interaccionismo simbólico, (b) pensamiento complejo y (c) constructivismo.

La sistematización de saberes se nutre del interaccionismo simbólico, cuyos antecedentes se remontan a los años 20's, cuando las nuevas tecnologías irrumpen en las comunicaciones e interacciones sociales. Se alimenta de esta corriente dialógica y participativa, ya que es a partir de las experiencias en nuestro entorno social, que los seres humanos construimos saberes y le conferimos sentido a los “símbolos significantes”. El proceso se sostiene además en la teoría del pensamiento complejo, ya que responde a un pensar dinámico, dialógico y evolutivo que supera toda aproximación lineal reduccionista. Desde esta perspectiva, nuestros saberes constituyen producción teórica sistematizada que fundamenta la práctica. O sea, vienen a ser teoría y práctica reflexivamente ordenada que una vez “producida”, se vuelve “productora” de un nuevo ciclo de construcción, resignificación y reconstrucción. Se apoya también en el constructivismo, ya que desde teorías del desarrollo se ocupa de explicar los procesos de construcción del aprendizaje y cómo nuestro “repertorio del saber” se forja (Díaz Quero, 2005 & 2006).

Desde este abordaje, los saberes pedagógicos constituyen construcciones personales que dan sentido y significado al mundo. Es decir, se trata de aproximaciones provisionales sujetas a ser reinterpretadas desde nuestros andamiajes previos y nuevas experiencias. Por lo que desde esta postura epistémica, exige “una reestructuración permanente del conocimiento ya construido” (Díaz Quero, 2005 & 2006). Ahora bien, como nuestro quehacer docente universitario siempre va ligado a dos procesos medulares e inseparables - la investigación y la creación - he acuñado una variante del constructo, de manera que refleje nuestra práctica - *saberes pedagógicos e investigativos/creativos*.

Primer Tiempo***Educación / Derechos Humanos / Paz Integral:******Entramados claves en nuestro caudal de saberes pedagógicos e investigativos/creativos***

Los derechos humanos atraviesan nuestro quehacer formativo y se afianzan como hilo conductor en aquellos principios y prácticas que nos define y alientan. Es por ello, que el bien recordado educador gallego Xesús Jares (2002) define la educación para la paz conflictual como un proceso destinado a promover un cultura de derechos humanos, de manera que, tanto educandos como educadores, podamos reconocernos como titulares de derechos.

En coincidencia con Jares, el colega chileno Abraham Magendzo (2015) plantea que la educación en derechos humanos, siendo una expresión tangible de la pedagogía crítica, conlleva una estrategia centrada en controversias y en los propios derechos en conflicto entre sí. Nos emplaza además, a asumir el rol transformador de construir “sujetos de paz y derechos humanos”, ya que “la educación tiene como misión esclarecer las situaciones conflictivas y contradictorias que los contextos sociales, culturales, económicos y políticos confrontan permanentemente” (Magendzo, 2015; Magendzo-Kolstrein & Toledo-Jofré, 2015, p.3).

En sintonía con Jares y Magendzo, nuestra colega argentina-costarricense Ana María Rodino Pierri (2016) propone fomentar una cultura plural de equidad, convivencia democrática y solidaridad, desde: la educación como derecho humano, la educación en derechos humanos y los derechos humanos en la educación. Afirma Rodino Pierri, que las interacciones sinérgicas y profundas conexiones entre estas nociones denotan una complejidad integrada, por lo que “ninguna puede prescindir de las otras.” Por ejemplo, no podemos aislar el derecho a la educación del respeto a todos los derechos humanos. Ni desligar la educación en derechos humanos de esta interacción, esencial a su vez para la formación en derechos.

Según Rodino Pierri (2016), la educación como derecho humano universal contribuye significativamente a la construcción de culturas de paz – ya que “la educación es ante todo un derecho” y que es preciso evitar los peligros de asumirla desde una postura economicista, como “capital humano” o “inversión social”. Concurro con sus imágenes acerca del derecho a la educación como: “riqueza” de derechos económicos, sociales, civiles y culturales; “llave” para hacer la vida de nuestros aprendices una más digna; y “puente” en el tránsito hacia su pleno desarrollo y a tomar conciencia de nuestra realidad social. Así también, con sus apreciaciones acerca de la educación en derechos humanos como vía mediadora legitimada por un amplio cuerpo teórico, pedagógico y normativo, para el pleno ejercicio de los derechos y la puesta en marcha de políticas de acción. Y con su concepción metafórica de los derechos humanos en la educación como “lente”, “herramienta poderosa” y “práctica viva” que urge integrar a toda gestión formativa (Pascual Morán, 2016).

No es pues mera coincidencia, que cada vez más docentes compartamos una misma visión de educar en, desde y para una cultura derechos humanos. Es decir, educar tanto en sus principios y contenidos, como desde su modelaje y ejercicio para las acciones en su defensa. Tampoco es casual nuestra convicción de que, además de privilegiar las interac-

ciones entre educación y derechos humanos, es indispensable estrechar vínculos con un tercer constructo clave en la ecuación - paz integral. Paz integral, como la asume la UNESCO: “*La presencia de la justicia social y la armonía, la posibilidad de que los seres humanos realicen plenamente sus potencialidades y gocen del derecho a una supervivencia digna y sostenible*” (1994, p.4). Paz integral, entendida... Como una *paz imperfecta e inacabada* que más allá de la ausencia de guerra y violencia, exige una paz plena, dinámica y en positivo. Como una *paz multidimensional* que integra la paz directa, mediante el manejo no violento de conflictos; la paz cultural, a partir de valores compartidos; y la paz estructural, desde políticas y prácticas de justicia social (Fisas, 2002; Reardon, 2010; Tuvilla Rayo, 2004).

En fin, que desde mi quehacer docente he podido constatar que las interacciones al interior de esta tríada - educación / derechos humanos / paz integral - nos brindan un prisma vinculante para repensar nuestros andamiajes de saberes. Por lo que en este primer tiempo, me reafirmo en que es imperativo asumir una perspectiva esperanzadora, a partir de las interconexiones entre estos constructos y de toda práctica y acción capaz de conjugarla.

Segundo Tiempo
Repensando nuestros saberes acumulados
desde una perspectiva esperanzada de derechos humanos y paz integral

Establecida la urgencia de afirmar los entramados entre educación, derechos humanos y paz integral, en este segundo tiempo les insto a que desde una perspectiva esperanzada procuremos evocar, repensar y compartir nuestros saberes acumulados. A esos fines, comparto principios, prácticas y proyectos emblemáticos desde mi propia trayectoria docente, en ánimo de aportar a que conjugemos la esperanza desde nuestros respectivos andamiajes del saber.

Comienzo por afirmar que - gracias a mis saberes teóricos, prácticos y reflexivos - he llegado a entender e internalizar la paz integral, desde una concepción holística de la paz como derecho humano fundamental. De manera que podamos, en la voz de Xesús Jares, “*vivirla como un concepto, una meta y un proceso activo, dinámico, creativo, con repercusiones directas en nuestra vida cotidiana*” (1991, p.7). Es decir, como una noción viva que procure la equidad, la justicia y el respeto a la dignidad de todo ser humano. Así también, como una perspectiva capaz de asumir todo proceso y acuerdo de paz desde la no violencia activa, la paz conflictual, la trascendencia de conflictos, la sustentabilidad del planeta y el respeto por los derechos humanos.

Cabe además destacar, que he aprendido que la construcción de la paz se encarna en vivir los derechos humanos y los derechos humanos solo se viven en escenarios de paz. Así también, he aprendido a reconocer la centralidad y transversalidad de los derechos humanos en la educación para la paz. Y que la educación para la paz y la educación en derechos humanos no solo están íntimamente entrelazadas, sino que son siamesas inseparables con un mismo destino.

Las prácticas pedagógicas crítico/creativas de naturaleza diferenciada y liberadora, también han sido fundamentales a lo largo de mi trayectoria docente. Como mediaciones

pedagógicas que procuran momentos crítico-creativos orientados a proyectos de acción éticos y estéticos, han aportado una amplia gama de principios, valores y constructos pertinentes. Desde mi quehacer teórico-práctico, por ejemplo, he podido constatar el entramado íntimo que ocurre entre el pensar crítico de mis estudiantes y su capacidad creativa para intuir, imaginar, descubrir, construir, diseñar, producir e innovar. Ha sido evidente además, la interacción recíproca entre mis acercamientos pedagógicos e investigativos y su energía creadora y productividad. Y de cómo la coherencia del discurso teórico con mi práctica docente ha posibilitado que desde sus motivaciones e intereses, acorde a la teoría del *fluir de la experiencia óptima* (Csikszentmihalyi, 1997), sean capaces de emprender acciones en solidaridad con sus entornos escolares y comunitarios (Moracchini, 2013; Sebastiani Elías, 2004). Por ello me reafirmo en que es imperativo tener siempre presente los vínculos indisolubles entre criticidad y creatividad. Y de que ambos constructos sean aspectos medulares de todo proceso formativo mediante el cual pretendamos aportar, tanto a su formación integral y óptima, como al bienestar colectivo.

En las corrientes pedagógicas de naturaleza diferenciada y personalizada, he encontrado valiosos instrumentos y referentes de valoración auténtica, para trabajar desde una ética de inclusión. Estas vertientes promotoras de la equidad me han provisto también una amplia gama de constructos, acercamientos y herramientas desde los procesos formativos indisolubles de diferenciación de la enseñanza y personalización del aprendizaje (Tomlinson, 2005, Tourón, 2012). Lo que a su vez ha propiciado que mis estudiantes puedan fortalecer sus potencialidades y cobrar conciencia del alcance de sus aportaciones en escenarios reales a la construcción de culturas de derechos humanos, sostenibilidad, seguridad humana y paz integral. Así también, me han aproximado a una pedagogía emancipatoria sumamente esperanzada, que posibilita una postura intergeneracional defensora de los derechos de los niños, niñas y jóvenes; democratizar los procesos pedagógicos y educar desde las diferencias como diversidades y singularidades que nos enriquecen. Al optar por esta perspectiva de valoración de las diferencias, la cual responde a principios éticos de derechos sociales, económicos, políticos, culturales y educativos, he podido constatar que es fundamental (Pascual Morán, 2014^c & 2014^d):

- Centrar nuestro quehacer pedagógico e investigativo/creativo en la dignidad humana, con el objetivo explícito de rechazar toda práctica y política educativa excluyente y discriminatoria.
- Reconocer desde la singularidad de cada aprendiz su derecho a cultivar su “universo de inteligencias” y multiplicidad de potencialidades (Clark, 2012; Pascual Morán, 2014^c & 2014^d):
- Trabajar desde la rica y amplia gama de diferencias, diversidades y neurodiversidades, con el fin de evitar que se transformen en desigualdades en el aprendizaje (Del Jacobo Cupich, 2012; Del Valle de Rendo & Vega, 2006; Fernández, 2008; Vignales, Alvarado, & Cunha Bueno, 2010; Armstrong, 2010).
- Ser conscientes de que las desigualdades en el aprendizaje por lo general emergen de las desigualdades socioeconómicas y culturales excluyentes, contrarias a los

principios más básicos de derechos humanos (Perrenoud, 2007; Skliar, 2013).

- Rechazar constructos peyorativos y estigmatizantes e incorporar en nuestro discurso y práctica constructos emergentes que encierran giros paradigmáticos conducentes al respeto de la singularidad y dignidad de seres y sectores que confrontan realidades de violencia y vulnerabilidad, tales como: *diversidad educativa, capacidades diversas, diversidad funcional, neurodiversidad, diversidad intercultural, diversidad sexual y divertad*³ (Arnau Ripollés, 2014; Bimbi, 2006; Romañach, 2010; Romañach & Lobato, 2005).

Las vertientes pedagógicas liberadoras de inspiración freireana me han brindado la oportunidad de privilegiar una praxis problematizadora, a partir de un método dialógico, participativo y deliberativo capaz de iluminar nuestras realidades sociales, culturales, históricas y políticas. Me han llevado además a afirmar la dialogicidad desde la teoría y coherentemente, a hacerla dialógica en mi práctica, reconociendo así el derecho democrático a la participación plena de mis estudiantes. Y a priorizar en sus experiencias de campo y proyectos la búsqueda de opciones creativas desde la criticidad, con un alto sentido de responsabilidad social. Ello, con el fin de - desde una postura freireana de reflexión / acción / transformación - denunciar con indignación toda realidad deshumanizante, así como anunciar con esperanza otra realidad posible que privilegie la “liberación auténtica” y sueñe con valores imprescindibles para forjar culturas de derechos humanos y paz integral (Freire, 1993 & 2006).

A partir de este andamiaje del saber, he privilegiado siempre en mi docencia universitaria de nivel graduado las iniciativas avocadas a vincular la educación, la investigación y la acción. Entre éstas, cabe resaltar mi colaboración con varios proyectos universidad-es-cuela, orientados a propiciar los derechos humanos y el desarrollo óptimo de talentos y potencialidades en la niñez y juventud. Y mi apoyo a experiencias académico-formativas de campo y proyectos comunitarios dirigidos a diversas poblaciones y sectores en situaciones de violencia y vulnerabilidad.

De igual manera, cabe destacar la labor junto a mis estudiantes en el curso graduado *Cultura de Paz y Educación Liberadora: Principios y Pedagogías Emergentes* (EDUC 6275).⁴ En el mismo, damos atención especial al proceso de *reflexión-acción-transformación* inherente a una educación liberadora, con el propósito de construir una teoría de la praxis en el contexto de una propuesta real de naturaleza emancipadora y paz integral. A esos fines, ponemos énfasis en experiencias formativas e investigativas dirigidas a capacitar a cada estudiante para abordar la cultura de violencia y vulnerabilidad en una variedad de escenarios educativos.

Este proceso culmina con la elaboración de una *Propuesta de Proyecto Pedagógico Emancipador para una Cultura de Paz*, que puede ser problematizada y contextualizada en una variedad de escenarios y debe estar enfocada en sus áreas específicas de interés y

³ El constructo “divertad”, generado en la comunidad con diversidad funcional en España, refleja el ideal de que las personas con cualquier tipo de diferencia tengan plena libertad y dignidad en su diversidad.

⁴ Este es uno de dos cursos que se ofrecen en el campo de cultura de paz y derechos humanos en la Facultad de Educación en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, siendo el otro “Educación para la Paz” (EDFU 3030), curso impartido por la Dra. Anita Yudkin Suliveres.

especialidad. Como parte del andamiaje conducente a la elaboración de esta propuesta: (a) participan de *Círculos de Reflexión Compartida* a partir de tareas de naturaleza teórica e investigativa, (b) elaboran *Reflexiones Crítico-Creativas en Diálogo con Pedagogías Liberadoras para una Cultura de Paz* y (c) construyen el *Perfil de un Ambiente Formativo Liberador de Paz*.

Finalizan esta rica experiencia con un acopio digitalizado de sus trabajos en un *Portafolio de Aprendizajes Emancipatorios*. Y para hilvanar el mismo, redactan *Cartas Pedagógicas* dialógicas, provocadoras y liberadoras en la mejor tradición e inspiración freireana (Freire, 2005), cuyos destinatarios son tan variados como los aprendices y sectores que eligen convocar. Se trata de cartas en lenguaje coloquial con clara intencionalidad pedagógica. De cartas que sistematizan experiencias vividas cuyos trazos de aprendizajes e indignación se entrecruzan. De cartas con mensajes para educar en la sensibilidad humana y la urgencia del cambio. De cartas portadoras de una mística de esperanza en horizontes de cambio (Camini, 2012; Mendonca, 2010). Se trata de cartas escritas - en palabras de Paulo Freire - con “amor y rabia” - desde valores comprometidos con la justicia, en diálogo con las realidades de nuestro tiempo y entorno.

La experiencia de este curso graduado en el campo de la educación para la paz y los derechos humanos ha sido sumamente enriquecedora y semilla para la gestación de muchos proyectos de acción. Pero lo que ha ocupado de lleno mi mayor motivación, esfuerzo y desvelo cotidiano durante casi tres décadas, ha sido el acompañamiento cercano a mis estudiantes en la elaboración de *Proyectos de Investigación/Creación* para culminar sus estudios graduados, a manera de “proyectos de posibilidad” para la acción/transformación social y educativa.

Estos proyectos “vivos” que han ido desplazando las tesis y disertaciones de corte convencional en muchas universidades del mundo, son emblemáticos de un proceso investigativo dinámico, evolutivo y complejo que culmina en diseños, creaciones y productos orientados a mejorar la calidad de vida y a construir escenarios de mayor justicia y paz. Y es que, como bien indican Ulla & Giomi (2006), idear un proyecto constituye una interpelación ante un reto, una apuesta al cambio a partir de una situación no deseada, crear algo novedoso para modificar una realidad no deseada. O como afirman Ander-Egg y Aguilar Idáñez (2000), conceptuar un proyecto posibilita imaginar un pedazo de futuro, darle coherencia a una idea mediante la acción.

Ante la convicción de que el destino no está predeterminado ni es inexorable, Freire propone la forja de “proyectos de posibilidad” en el contexto de una educación emancipadora. Porque el proyecto que podría emanar de estas propuestas, afirma, constituye “el sueño posible que ha de canalizarse mediante la acción”. A esos fines, Freire nos convoca a ser portadores del “sueño viable” por el que se lucha – desde el rechazo a todo discurso fatalista que se interponga en nuestra visión de la historia como posibilidad. Nos convoca, a soñar con “proyectos de humanidad” y a esforzarnos siempre por “ser más” (Freire, 2005 & 2006).

CONJUGAR LA ESPERANZA... DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE SABERES

Desde esta perspectiva freireana, nuestro quehacer educativo cobra sentido en tanto y en cuanto sus principios y prácticas viabilizan la construcción de proyectos soñados por nuestros estudiantes, que a su vez provienen, tanto de su aspiración de “ser más” como de su solidaridad hacia los demás. Me refiero a proyectos innovadores orientados al servicio y a causas sociales por la justicia, en atención a poblaciones marginadas y excluidas. A proyectos, cuya suma y sinergia reside en maximizar la democracia participativa, la seguridad humana, el respeto por los derechos humanos y la transformación del tejido social. Para muestra, con un botón basta. Veamos un puñado de estos audaces y pioneros “proyectos de posibilidad”, entre los tantos que he tenido el privilegio de acompañar como mentora durante más de dos décadas. No sin antes señalar que son estos representativos de una amplia gama de contenidos, diseños y formatos, ya que las posibilidades de las producciones crítico-creativas liberadoras son infinitas...

Proyectos Emblemáticos de Investigación/Creación de Nivel Graduado en Cultura de Paz, Derechos Humanos y Sustentabilidad

¡Transformemos los conflictos en energía creativa! Guía de enriquecimiento curricular [para aprendices con retos de aprendizaje] (Carmen Guzmán López, 1998).

Ecopaz: Seminario-taller para la educación, concienciación y acción ambiental [desde una praxis ecopacifista de enriquecimiento curricular] (Carlos A. Muñiz Osorio, 2000).

Diario con Nombre de Mujer: Rostros y voces para una cultura de paz [tres generaciones sujetas a las prácticas bélicas de la marina estadounidense en la isla de Vieques (Judith Conde Pacheco, 2004)].

Creciendo Verde: Enfoque educativo esperanzador de enriquecimiento holístico en la naturaleza para la niñez con autismo [página web] (Yolanda González Román, 2012).

Cosechemos Esperanza: Espacio educativo de paz, creatividad y libertad para la niñez hospitalizada con cáncer [diseño de aula hospitalaria para enfermedades prolongadas] (Rosaline Gotay Zeno, 2012).

Universo Teatral Sin Fronteras: Guía curricular diferenciada para jóvenes en situaciones de vulnerabilidad [“guion” de actividades diferenciadas lúdicas (María de los Á. Quintero González, 2012)].

Praxis Cooperativista: Propuesta formativa para alcanzar la paz activa y comprometida con el desarrollo óptimo de las juventudes [serie de cuadernillos] (Lourdes A. Torres Santos, 2015).

Trabajando la equidad de género, enriqueciendo los estudios sociales a través del teatro del oprimido. [guía para trabajar la equidad de género desde una perspectiva freireana] (Stephany Ruiz Chacón, 2017).

Artes Escénicas para una Cultura de Paz y Derechos Humanos: Pre-producción de documental [acerca de pedagogías diferenciadas y dialógicas en espacios alternativos] Viviana Rivera Rondón (2017).

“Tapiz Personalizado”: Experiencias diferenciadas para perfilar la creatividad/productividad literaria del preescolar [herramientas de enriquecimiento desde sus derechos] (Zorimar Siaca Burgos, 2017).

Foto-voces de juventudes universitarias para la afirmación y defensa de los derechos humanos [página web que incluye una exposición cibernética] (Delia Candelario García, 2017).

“Te Invito al MAC”: Guía de visitas y mapa sensorial para personas con autismo y retos sensoriales [sitio web Museo de Arte Contemporáneo de Puerto Rico: <http://mac-pr.org/te-invito-al-mac-guia-de-visitas.html>] (Rosaura Rodríguez Muñoz, 2019).

Guardan estos proyectos varios elementos en común: son de naturaleza constructivista y colaborativa, su acercamiento es interdisciplinario, su metodología es cualitativa y emergente; suelen incorporar las nuevas tecnologías y constituyen una opción real de integración de saberes, intuiciones, disposiciones y sensibilidades. Son transformadores, ya que asumen la investigación como herramienta central para la innovación y la producción creadora. Son capaces de aportar de manera significativa a erradicar las diversas manifestaciones de desigualdad, inequidad y exclusión en una amplia variedad de escenarios vulnerables a la violencia y al conflicto. Así también, de propiciar la acción solidaria desde la investigación y la creación.

Al acompañarles como su mentora, he sido testigo de cómo desde su pensar crítico, redirigen su potencial creador al diseño de productos en sus campos de especialidad. Y de cómo, en la medida en que “socializan” su creatividad y la orientan a aportaciones reales en diversos escenarios, sus proyectos se convierten en compromisos de por vida, en “bien social”, en “riqueza colectiva” (Vizcaya Carrillo, 2016).

Durante este acompañamiento, me he dado a la tarea además, de elaborar una serie de documentos-guía como apoyo en la formulación y consecución de sus proyectos. Entre estos, debo destacar dos por lo útiles que han sido para sistematizar sus proyectos en términos conceptuales y metodológicos: *Propuesta para la sistematización reflexiva de proyectos emergentes de investigación/creación* (2001-2019) y *Posibles abordajes y vías para el diseño y la formulación metodológica de proyectos educativos emergentes* (2011-2019).

También he logrado construir un andamiaje para la sistematización y formulación metodológica de sus proyectos. Esta *Metodología para la Elaboración de Proyectos Educativos Emergentes de Investigación/Creación* (METPREE-I/C, 2001-2019) caracterizada por una serie de etapas y fases en espiral, se nutre de estrategias cualitativas, del aprendizaje basado en proyectos y de muy diversas metodologías de diseño de productos educativos. Conlleva esta propuesta sistematizadora un ciclo de siete etapas, en la que los estudiantes reflexionan para conceptualizar su proyecto, investigan y revisan literatura para fundamentarlo, diseñan el producto que proponen y regresan a un proceso reflexivo de mayor profundidad para valorar, reformular y depurar el producto creado, con el fin de divulgarlo de manera comprometida, ante audiencias reales potencialmente interesadas en el mismo (Pascual Morán, 2012).

Esta experiencia de acompañamiento a mis estudiantes ha sido una sumamente rica en aprendizajes. Gracias a ella, puedo afirmar el *aprendizaje basado en proyectos* como una modalidad *diferenciada* destinada a encauzar de manera *personalizada* sus motivaciones, intereses, talentos y pasiones creativas-productivas. Puedo también apostar a una *pedagogía de proyectos* como eje central en la práctica docente y abogar por la *construcción de proyectos* como una de las maneras más integradoras, auténticas y democráticas de educarnos y educar.

Tercer Tiempo

***Andamiajes del saber en derechos humanos y paz integral:
Desafíos para avanzar en su construcción***

Desde el andamiaje de aprendizajes y saberes antes descritos, he podido recuperar y sistematizar varios principios integradores para forjar culturas educativas de derechos humanos y paz integral. Se trata de enunciados que no obstante siguen evolucionando, brindan pautas para guiar nuestra labor pedagógica e investigativa/creativa (Pascual Morán, 2014^a & 2014^b).

***Principios Integradores para Forjar Culturas Educativas
de Derechos Humanos y Paz Integral⁵***

- 1. La educación en derechos humanos y para una paz integral configura un marco normativo y formativo indispensable para contextualizar y articular la construcción de una paz en positivo pertinente, real, concreta y holística a través de la cultura y la educación.*
- 2. La paz integral, como derecho humano de síntesis, constituye una dimensión clave para construir nuevas culturas educativas sobre la base de valores como la justicia, la democracia, la solidaridad, la equidad y la inclusión.*
- 3. Las culturas educativas de derechos humanos y paz integral en defensa de la dignidad humana, aportan pautas imprescindibles para forjar una ética solidaria de justicia social, atención a la vulnerabilidad humana y ausencia de violencia directa, cultural y estructural.*
- 4. La noviolencia activa, la educación para la paz conflictual y la trascendencia de conflictos, conjuntamente constituyen la única ruta posible hacia la construcción de culturas educativas de derechos humanos y paz integral.*
- 5. En el marco de una perspectiva intergeneracional, es esencial diferenciar, personalizar y democratizar la educación, de manera que los educandos alcancen su óptimo potencial y así puedan contribuir a la construcción de culturas de derechos humanos y paz integral.*
- 6. Tanto las prácticas pedagógicas crítico/ creativas de naturaleza diferenciada, dialógica y liberadora como el aprendizaje basado en proyectos se inscriben en una pedagogía esperanzada y proveen un marco de referencia emancipatorio idóneo para configurar culturas educativas en y para los derechos humanos y una paz integral.*
- 7. Todas aquellas propuestas de investigación/creación que viabilizan la acción transformadora, liberadora y solidaria, constituyen “proyectos de posibilidad” emblemáticos de las culturas educativas de derechos humanos y paz integral.*

En este tercer tiempo - en el marco de estos principios y desde sus respectivos andamiajes del saber - les exhorto pues a que identifiquemos algunos de los desafíos que debemos abordar en nuestro contexto docente, para avanzar en la construcción de culturas de derechos humanos y paz integral. A esos fines, desde mi trayectoria docente destaco los siguientes:

⁵ He trabajado con mayor amplitud estos principios integradores en varios escritos previos. Por ejemplo, véase en las referencias: Pascual Morán, A., (2014^a, 2014^b).

Desafíos para Avanzar en la Construcción de Culturas de Derechos Humanos y Paz Integral

1. Establecer vínculos y entramados entre tres nociones claves - educación, derechos humanos y paz integral - con el fin de conjugar en tiempo real, tanto en singular como plural, nuestra esperanza.
2. Recuperar, resignificar y reconstruir nuestros saberes, con la intención de sistematizar y revalorar nuestros constructos teóricos y prácticas pedagógicas e investigativas/creativas, en el ámbito de la educación en y para los derechos humanos y la paz integral.
3. Contar con herramientas instrumentales de sistematización que posibiliten la estructuración reflexiva y coherente de nuestras experiencias y prácticas en derechos humanos y paz integral.
4. Una vez sistematizados nuestros saberes teóricos, prácticos y reflexivos en derechos humanos y paz integral, compartirlos/socializarlos desde nuestras experiencias y prácticas transformadoras.
5. Integrar de manera transversal los principios y prácticas de derechos humanos y paz integral, tanto en los programas de preparación de profesionales de la educación, como en la formación de profesionales en otros campos y disciplinas - tanto a nivel subgraduado como graduado.
6. Articular iniciativas conjuntas y proyectos de colaboración desde nuestros diversos escenarios de trabajo que incidan en políticas y planes nacionales y regionales, tanto en la educación formal como popular, en el marco de una cultura de derechos humanos y paz integral.
7. Insertarnos en aquellas iniciativas y alianzas multisectoriales e internacionales capaces de generar solidaridades, sustentar nuestro quehacer formativo e incidir en nuestras políticas educativas nacionales y regionales.

En términos del último reto señalado - que requiere forjar iniciativas y alianzas de naturaleza multisectorial e internacional, cabe mencionar los siguientes llamados a la acción por ser cruciales para nuestra región latinoamericana y caribeña: (a) la promoción de la paz como derecho humano de síntesis y normativa internacional, con el fin de construir una nueva educación y cultura (CIDHP, 2010); (b) el movimiento/visión para una cultura de paz y noviolencia, desde el cual se nos convoca a afirmar valores y principios solidarios de justicia social, convivencia y respeto a la vida, la naturaleza y la diversidad (ONU, 1999; UNESCO, 2000); y (c) la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada en el 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y sectores de la sociedad civil, cuyo amplio plan de acción aborda las esferas económica, social y ambiental, con el fin de procurar una vida digna, una paz duradera e integral y sociedades más justas e incluyentes (ONU, 2015).

Nuestro mayor desafío: Conjugar la esperanza desde nuestros andamiajes de saberes y praxis

Finalizo esta reflexión con una exhortación a que de manera conjunta abordemos desafíos como los antes expuestos. Y a que desde nuestros respectivos espacios pedagógicos procuremos recuperar, sistematizar y compartir nuestros saberes teóricos, prácticos y reflexivos en el ámbito de los derechos humanos y la paz integral.

Mi exhortación se encuentra en coincidencia plena con la propuesta de la colega argentina Alicia Cabezudo (2013) acerca del imperativo ético de articular “sólidos puentes de trabajo y cooperación” al educar por la paz y los derechos humanos. Y de comprometernos con revalorar nuestros constructos teóricos y prácticas, con el fin de elaborar una gama

CONJUGAR LA ESPERANZA... DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE SABERES

de proyectos complementarios, que aporten a la construcción de sociedades más justas, equitativas y solidarias.

Así también, con la propuesta de la colega colombiana Amada Benavides (2016), de construir una agenda nacional de educación para la paz. Agenda que, más allá de los acuerdos que se puedan alcanzar en el periodo de postconflicto en Colombia, pueda articular los diversos escenarios de construcción de cultura de paz en nuestra región latinoamericana y caribeña, con el fin de incidir en políticas públicas para combatir las diversas formas de violencia directa, estructural y cultural.

Se encuentra en plena sintonía además, con la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO, 2000), cuando afirma la cultura de paz y derechos humanos como construcción y proyecto colectivo transdisciplinario para articular una agenda de proyectos de investigación, educación y acción que trascienda disciplinas y muros institucionales (Yudkin Suliveres & Pascual Morán, 2009).

A esos fines, será indispensable aproximarnos desde nuestros andamiajes del saber a principios, prácticas, propuestas y proyectos capaces de incidir en la construcción de culturas de derechos humanos y paz integral. Será imprescindible, además, tener presente en nuestros escenarios de vida y trabajo, aquella iluminadora convicción del Maestro Paulo Freire, en el sentido de que: “*No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo*” (1968, p.99).

Solo así será posible conjugar nuestra esperanza.

Referencias

- Ander-Egg, E. & Aguilar Idáñez, M. J. (2000). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales* (15^a edición ampliada y revisada) Buenos Aires: Editorial Lumen/Humanitas.
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Arnau Ripollés, M.S. (2014, 1^{er}o de abril). *Educación inclusiva y pedagogía para la “divertad”: Nuevos desafíos y horizontes*. Trilogía de Teleconferencias “Dignidad y Libertad en la Diversidad: Construyendo Caminos de Educación Diferenciada desde la Universidad”. Red Graduada, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Benavidez, A. (compiladora) (2016). *Pensar en educación para la paz. Apuestas del Encuentro Nacional de Educación para la Paz*, 1^{er}o y 2 de octubre de 2015, Bogotá, Colombia. Disponible en: http://culture-of-peace.info/EDUCACION_PARA_LA_PAZ_FINAL.pdf
- Bimbi, B. (2006). *Educación y diversidad sexual*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Brasileiros (FUNCEB). Disponible en: <http://enp4.unam.mx/diversidad/Descargas/Educaci%F3n%20y%20Diversidad%20Sexual/educacion%20y%20diversidadsexual.pdf>
- Cabezudo, A. (2013, enero/abril). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: Desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, 36 (1), 44-49 Porto Alegre,. Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12313/8739>

DESCOLONIZAR LA PAZ

- Camini, I. (2012). *Cartas pedagógicas: Aprendizados que se entrecruzan e comunicam*. Sao Paulo, Brasil: Editora OutrasExpressoes.
- CIDHP (2010, 10 de diciembre). *Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz*. Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a Paz, Santiago de Compostela: Foro Social Mundial sobre la Educación para la Paz. Disponible en: <http://www.fes-madrid.org/media/1037Human%20Right%20to%20Peace/Derecho%20Humano%20a%20la%20PazDeclaracion%20de%20Santiago.pdf>
- Clark, B. (2012). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8th ed.). North America: Pearson Education.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Del Jacobo Cupich, Z. (2012). *Pedagogía de las diferencias*. Ensayos Pedagógicos, Buenas Tareas. Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Pedagog%C3%ADa-De-Las-Diferencias/4070114.html>
- Del Valle de Rendo, A. & Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad: El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Díaz Quero, V. (2005) Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-18. Disponible en: <http://rieoei.org/1122.htm>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*, 12, 88-103. Redalyc, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Fernández, M. (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>
- Fisas, V. (2002). *La paz es posible: Una agenda para la paz del siglo XXI*. Barcelona: Intermón/Oxfam.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar* (10^{ma} ed.). México / España: siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Jara H., O. (1994). *Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórica y práctica*. Costa Rica: Alforja.
- Jara H., O. (2005). *Sistematizando experiencias: Apropiarse del futuro. Recorridos y búsquedas de la sistematización de experiencias*. Xàtiva, Valencia: Editorial L'Ullar.
- Jares, X.R. (1991). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X.R. (2002). *Educación y derechos humanos*. Madrid: Editorial Popular.
- Magendzo, A. (2015). *Construcción del sujeto de paz y de derechos humanos*. Cátedra de Pedagogía, Encuentro "La Paz: Muchas Miradas, un Camino". Bogotá, Colombia, 18 al 19 de marzo de

CONJUGAR LA ESPERANZA... DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE SABERES

2013. Organizado por la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Disponible en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n3/1409-4258-ree-19-03-00410.pdf>

- Magendzo-Kolstrein, A. & Toledo-Jofré, M.I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16. Disponible en: <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Magendzo-Kolstrein&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- Mejía, M.R. (2012). *Sistematización: Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. Serie: Educación, Transformación e Inclusión. Ministerio de Educación y Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. La Paz, Bolivia. Disponible en: <http://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/SistematizacionMarcoMejia-Bolivia.pdf>
- Mendonca, D. (2010). *Cartas Pedagógicas*. Brasil: Rede de Educacao Cidada (RECID). Disponible en: <http://redelivre.org.br/2010/07/22/cartas-pedagogicas/>
- Moracchini, J.M. (2013). *Criticidad y creatividad: Una reflexión sobre el pensamiento crítico-creativo en la perspectiva de la filosofía* [Blog] comandantejeanmarc.blogspot.com
- ONU (1999, 6 de octubre). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (A/RES/53/243). Disponible en: <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URLID=37317&URLDO=DOTOPIC&URLSECTION=201.html>
- ONU (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible: 17 objetivos para transformar el mundo*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Pascual Morán, A. (2012). *Proyectos emergentes, proyectos en espiral, proyectos de posibilidad: Andamiaje para construirlos desde nuestro quehacer educativo investigativo/creativo*. Ponencia inédita. Cumbre Centros Sor Isolina Ferre. Hotel Embassy, Isla Verde, Puerto Rico. 5 de octubre del 2012.
- Pascual Morán, A. (2014^a). Educación en y para los derechos humanos y la paz: Principios y prácticas medulares. En: Zenaide, M.N., Rodino, A.M., Tosi, G. & Fernández, M.B. (Eds.), *Cultura e educação em e para os direitos humanos na América Latina / Cultura y educación en derechos humanos en América Latina* (pp.311-338). Universidade Federal da Paraíba, Brasil: Editora da UFPB. Disponible en: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/docs/educderechumpazcatedraUNESCO.pdf>
- Pascual Morán, A. (2014^b). Educación en y para los derechos humanos y la paz: Valores, principios y prácticas pedagógicas medulares. In *Factis Pax, Journal of Education and Social Justice*, Toledo University, 8(1). Disponible en: <http://www.infactispax.org/volume8dot1/PascualMoran.pdf>
- Pascual Morán, A. (2014^c, enero-junio). Pedagogía de las diferencias y la equidad... Desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral. *Revista Ra Ximhai* 10(2), 227-256. Co-edición especial Universidad Autónoma Indígena de México y Consorcio de Universidades Cátedra UNESCO.
- Pascual Morán, A. (2014^d). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Revista Pedagogía*, 47 (1), 11-31. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Disponible en: http://cie.uprrp.edu/cuaderno/pedagogia/vol47_01.pdf
- Pascual Morán, A. (2016). *Develando imágenes, conjugando esperanzas: Desde las interacciones entre derechos humanos y educación*. Comentario a Conferencia Magistral A. M. Pierri, Educación

DESCOLONIZAR LA PAZ

y derechos humanos: Complementariedades y sinergias (pp. 34-42)., 25 de febrero de 2015. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Disponible en: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/confmagistrodino.pdf>

- Pérez Aguirre, L. (2005). *Vademécum para cristianos y cristianas*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
- Reardon, B. (2010). *Human rights learning: Pedagogies and politics of peace / Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz*. Conferencia Magistral 2008-2009, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico. Disponible en: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2009reardon/HRLearningBettyReardon.pdf>
- Rodino Pierri, A.M. (2016). *Educación y derechos humanos: Complementariedades y sinergias*. Conferencia Magistral 2014 - 2015, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Disponible en: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/confmagistrodino.pdf>
- Romañach, J. (2010, Agosto). *Breflexión: La profundidad de la palabra divertad*. Disponible en: <http://www.diversocracia.org/divertad.htm>
- Romañach, J. & Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente, España. Disponible en: <http://www.asoc-ies.org/vidaindepen/docs/diversidad%20funcionalvf.pdf>
- Sebastiani Elías, Y. de F. (2004, diciembre). Promoviendo el pensamiento crítico y creativo en la escuela. *Umbral, Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, 4 (7), 115-120. FACHSE (UNPRG) Lambayeque. Disponible en: <https://educrea.cl/promoviendo-pensamiento-critico-creativo-la-escuela/>
- Skliar, C. (2013). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Área de Educación: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) & Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Disponible en: <http://educacion.flacso.org.ar/docencia/diplomas/pedagogias-de-las-diferencias>
- Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Touron, J. (2012). *Personalización, diferenciación, individualización: ¿Conoces las diferencias?* Talento.Educación.Tecnología [Blog]. <http://www.javiertouron.es/2013/12/personalizacion-diferenciacion.html>
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser / Educación en Valores.
- Ulla, L. & Giomi, C. (2006). *Guía para la elaboración de proyectos sociales: Casos prácticos*. Instituto para la Cultura, la Innovación y el Desarrollo (INCIDE). Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- UNESCO (1994). *Informe final: Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz*. París, 27-29 de septiembre: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100167sb.pdf>
- UNESCO (2000). *Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y No Violencia* [Portal] <http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/spmanifeste.htm>

CONJUGAR LA ESPERANZA... DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE SABERES

- Vignales, S., Alvarado, M. & Cunha Bueno, M. (2010). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Centro de Ciencia, Educación y Sociedad (CECIES), 2010. Disponible en: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=238>
- Vizcaya Carillo, M.M. (2016). Concepción pedagógica creativa fundamentada en la teoría crítica educativa de Paulo Freire. *European Journal of Education Studies*, 1 (2), 30-50. Disponible en: <http://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/29>
- Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (2009). Pensando el quehacer de la educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico. En A. Magendzo (Ed.), *Ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 278-310). Chile: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Oficina Regional de América Latina de la UNESCO & Ediciones SM.

Reflexiones para la Acción y la Transformación desde un Proyecto Comunitario para (Re)Vivir Nuestra Sabiduría Indígena

Mariana Hernández González¹

Derecho no ejercitado, no es derecho; derecho no vivido, no es derecho; derecho pasivo, no es derecho. Para que él sea en la vida lo que es en la esencia de nuestro ser, hay que ejercitarlo. Ejercitarlo es cumplir con el deber de hacerlo activo, positivo y vivo.

Eugenio María de Hostos (1982, p.191)

En vista de mi interés de conocer más sobre las pedagogías emergentes y alternativas para atender las carencias que se observan no sólo en nuestros contextos escolares, sino en la sociedad, decidí participar del curso graduado *Cultura de Paz y Educación Liberadora: Principios y Pedagogías Emergentes*. El curso, con la profesora Anaida Pascual Morán, fue ofrecido en la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Este se desarrolla a partir de temas transversales como la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y Prácticas Pedagógicas Liberadoras creadoras de Cultura de Paz. Donde, además de conocer sobre lo que han expuesto especialistas sobre los temas, examinamos los postulados en estos campos y una variedad de proyectos e iniciativas, tanto nacionales como internacionales, aplicando estas ideas desde la acción.

Acompañadas de los constructos de Paulo Freire, nos expusimos, partiendo de nuestras experiencias y campos de especialidad, a denunciar con indignación, anunciar con amor y soñar con esperanza, como modelo reflexivo diseñado por la Profesora Pascual, que nos llevó a la elaboración de una serie de reflexiones escritas. Para éstas, no sólo se analizaron los planteamientos de las y los autores que nos inspiraban, sino que asumimos el reto de sostener un diálogo crítico y creativo directo con ellas y ellos.

A raíz de estas reflexiones surge el proyecto pedagógico incipiente: *(Re)Viviendo Nuestra Sabiduría Indígena*. Un proyecto que pretende aportar desde el aprendizaje lúdico comunitario a la Educación para la Paz y al desarrollo de una Cultura de Paz en la ciudad. A su vez, busca atender el desuso de los espacios públicos, promoviendo un aprendizaje liberador desde las interacciones callejeras. A continuación, se presentan fragmentos de

¹ **Mariana Hernández González.** Educadora. Cursa estudios de Maestría en Teoría, Diseño y Evaluación Curricular del Programa Graduado de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico. mariana.hernandez@upr.edu

los escritos que encaminan su concepción inicial. Se trata de reflexiones para la acción y la transformación desde un proyecto soñado.

Aceptando la invitación de Paulo Freire a denunciar, anunciar y soñar, en este primer escrito se apuesta a la presencia freireana del ser humano y su circunstancia de “inconcluso” para (re)conocernos en la Naturaleza - siendo esta consejera de balance - y la importancia de esta relación o falta de ella en el desarrollo de una Cultura de Paz. La reflexión tiene como punto de partida el recuerdo de una visita al parque de la escuela junto al grupo que facilitaba hace unos años. Y adopta como postulados centrales - la visión de la Naturaleza como maestra de enseñanzas infinitas y el planteamiento esperanzador de Freire de que somos “seres inacabados”, con una vocación permanente de “ser más”.

septiembre, 2018
Canóvanas



Las Hojas y la Esperanza

La tengo tan clara en mis recuerdos. Sus pequeñas manos y su gran expresión de maravilla. Miraba una y otra vez la hoja que tenía en su mano, justo al lado de su antebrazo. Su mirada iba y venía entre la hoja y su brazo, cada vez con más comprensión, más claridad sobre lo que allí descubriría.

Cuán similares eran las venas que corrían por su cuerpo a aquellas que viajaban por esa hoja, y a su vez, tan parecidas a las raíces del árbol que compartió su hoja. Vi su emoción acumularse hasta el punto de estallar. No pudo contenerla, tenía que compartir su hallazgo. Llamaba a quienes le rodeaban para que observaran la grandeza que guardaba aquella hoja. Ese día, aquella hoja, fue más que una hoja, fue la ventana que le regaló un vistazo a nuestra intrínseca relación con la Naturaleza. Pudo ver que en fin, **“¡Somos iguales!”**.

Entendió en aquel momento que ella era tan parte de este mundo, como la hoja es a ese árbol que nos daba sombra cuando salíamos a jugar. Pienso en las palabras de Paulo Freire cuando recuerdo su expresión, “más que un ser en el mundo, el ser humano se convirtió en una presencia en el mundo, con el mundo y con los otros” (2006, p.124).

Esta presencia, que parece florecer de manera tan orgánica en la niñez, es fundamental para no sólo vivir en una Cultura de Paz, sino para luchar por ella y hacernos responsables de su construcción. Desde mi parecer, la relación que se establece con la Naturaleza, donde se entiende que todos y todas formamos parte de Ella, y Ella de nosotros y nosotras, es una raíz vital en el desarrollo de la presencia de cada cuál. La Naturaleza como maestra de enseñanzas infinitas, donde reina el balance y el bien, donde todo está conectado de tal forma, que se da y se recibe vida sin fin. Entendiéndome parte de este Universo Natural, reflexiono sobre el mundo violento y desbalanceado que nos rodea y me insisto en soñar con sus posibilidades.

Para esto debo replantearme la violencia, examinarla cuidadosamente. ¿Cómo aportamos a esta? ¿Cómo reaccionamos a ella? ¿Cómo luchamos ante Ella en búsqueda de Paz?

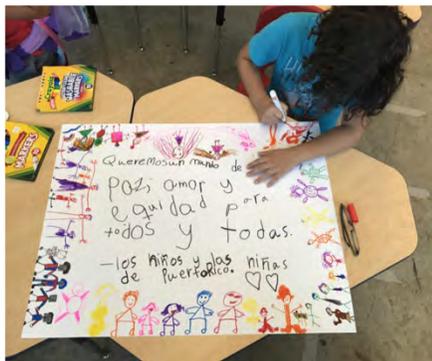
¿Es parte de nuestra naturaleza la defensa de la justicia y lo que es correcto? No se puede seguir refugiando la injusticia y la violencia detrás de justificaciones falsas sobre nuestras “naturalezas”. Como tan bien denunció el grupo de universitarios a nivel internacional en el *Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia* (1989): “La misma especie que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz. La responsabilidad incumbe a cada uno de nosotros [y nosotras].” Es esa la presencia transformadora y esperanzada que carga gran potencial desde los actos cotidianos de cada ser humano. Es nuestra responsabilidad tanto hacerlo como serlo.

Hoy día, en el pedacito de tierra donde me ha tocado existir, vivo aferrada a la idea de esperanza que comparte Freire, viviendo “la forma radical de estar siendo una *presencia* en el mundo”. Donde parece que reinan los días donde “los ricos y dominantes, disfrutando; los pobres y sometidos, sufriendo” (2006, p.148). Donde se pasa hambre, se respira violencia y con cada escuela cerrada, con cada aumento en costos, no sólo hace la educación cada vez menos accesible, sino que nos dejan con migajas de oportunidades. Y si no fuera suficiente, el bombardeo de las “ideologías fatalistas” buscando “la desaparición de la utopía, la aniquilación del sueño” (Freire, 2006). Y vamos, son sueños que tal vez deban dejar de verse como sueños, pues en el fondo, no son más que nuestros derechos, los defensores de una vida digna.

En la *Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz* del 2000, la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz UPR comparte seis propósitos básicos para el desarrollo de una Cultura de Paz y No Violencia: el respeto de todas las vidas, el rechazo a la violencia, la liberación de la generosidad, la necesidad de escuchar para comprendernos, la preservación del planeta y la reinención de la solidaridad. Podría hasta pensar que contamos con estos principios de forma innata. Estoy segura que así le parecería a la niña de la hoja. Entonces, ¿qué hacemos para lograrlo? ¿Qué estamos haciendo?

Apuesto e invito a la “inconclusión del ser humano” (Freire, 2006) como la búsqueda permanente en su aprendizaje, des-aprendizaje y re-aprendizaje para así lograr días donde reinen estos principios. E incito a las y los que comparten existencia y resistencia en este pedacito de tierra a no perder de perspectiva de que, “Ninguna realidad social, histórica, económica es así porque esté escrito que así tiene que ser” y es por esto que continuaré con mis actos cotidianos de lucha y esperanza, “y mi lucha no es en vano” (Freire, 2006, p.150).

*Luego de reflexionar sobre la importancia y modos de acercarnos a una construcción de la paz centralizada en los Derechos Humanos, me incliné a analizar el rol de la educación en estos procesos. Ante el estado colonial de Puerto Rico, en el siguiente texto denuncio **cómo históricamente la institución escolar no necesariamente ha defendido o educado sobre nuestros derechos** humanos, en especial acerca de nuestro derecho a la cultura. Para este escrito adopté el formato de Carta Pedagógica – en la tradición freireana – dirigida a una de las autoras principales que acompañaba mi reflexión - la profesora Ana María Rodino.*

Queremos un Mundo...

Saludos Profesora Ana María,

Aunque no me conozca, me he tomado el atrevimiento de escribirle y compartirle algunas de mis reflexiones recientes. La Profesora Anaida Pascual Morán recomendó una de sus conferencias, la cual fue la inspiración para escribirle esta carta.

Estuve leyendo la Conferencia Magistral 2014-2015 de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz que ofreció en Puerto Rico, *Educación y Derechos Humanos: Complementariedades y Sinergias* (2016). Mientras la leía, reflexionaba sobre la gran trilogía: El Derecho a la Educación, La Educación en Derechos Humanos y los Derechos Humanos en la Educación- y la relación que comparten. Esto me llevó a recordar la fotografía que le incluyo.

En ella hay un cartel que elaboró un grupo de estudiantes entre las edades de 6, 7 y 8 años. Se creó para la manifestación del 8 de marzo, *Día Internacional de la Mujer Trabajadora*. Decidieron estos niños y niñas - mediante un diálogo - elaborar el cartel al enterarse que iba a asistir a dicha actividad. Era una oportunidad de llevar sus voces a un espacio de lucha en contra de la discriminación, la violencia y la violación de los derechos de tantas. Este su mensaje: “Queremos un mundo de paz, amor y equidad para todos y todas”.

Ver este cartel nuevamente me hace reflexionar sobre todo el empeño involucrado, explícito e implícito, detrás de este anuncio tan preciso. Tan sólo el hecho de que llegaron a un consenso de usar lenguaje inclusivo, me hace recordar a una de las niñas, de 6 años, exigir que se mencionaran a las niñas del salón, tanto en las expresiones escritas como verbales, con su “Ahí no están hablando de mí”. Para decir más, se desborda mi esperanza ante el hecho de que este cartel nace de una decisión colectiva y que se determinó en un diálogo democrático respetuoso. Me acaricia el alma pensar que este grupo exigía tal cosa como la Paz, el Amor y la Equidad para todas y todos los habitantes de este planeta, de su Mundo. Sabiendo que estos conceptos no representaban poca cosa.

Entiendo profesora Ana María, que como enfatiza tanto - “reconocer, respetar y defender” (p.29) los derechos - de alguna forma posibilita que se multiplique este proceso en aquellos y aquellas que lo presencian y adoptan en su cotidianidad. Pues se trata de “derechos y deberes”, como recalca la Organización de las Naciones Unidas en *¿Qué son los derechos humanos?* (ONU, 2018). Durante mi práctica pedagógica presencié cómo toma vida, tanto el aprendizaje sobre los Derechos Humanos, como el respeto de los Derechos Humanos en los espacios de aprendizaje, que no podrían darse si no tuviéramos el Derecho a la Educación.

Sigo dándole vueltas a esa primera frase del cartel, “Queremos un mundo...”. Cuán hermoso es soñar con la construcción, o, mejor dicho, la re-construcción de nuestro mundo

ACCIÓN Y TRANSFORMACIÓN PROYECTO (RE)VIVIR SABIDURÍA INDÍGENA

con tanta confianza y esperanza. Un mundo... donde impere la Justicia. Me permito soñar un poco más de lo usual y me siento coloreando el mundo que me rodea, aunque tratando de tapar tinieblas de dolor e injusticia que no puedo evitar en mi intento de soñar, pero sigo meditando y anunciando. Ahora - como reclama Freire - con rabia e indignación, pero siempre desde el amor.

Quiero un mundo donde no se duerma con hambre o miedo y que en nuestro país cese la glorificación de personajes históricos, autores de abusos y crueldad. Como la cercana “conmemoración” de la llegada de Colón a nuestras tierras. Violencia es que continúen llamándole un “descubrimiento”, invisibilizando la masacre de no sólo nuestra gente, sino de la vecindad caribeña y americana.

Violenta, morbosa y vergonzosa es la gran estatua ubicada en Arecibo dedicada al “Nacimiento de un Nuevo Mundo”, como la llamó el escultor ruso Zurab Tsereteli. Que, paradójicamente, fue embajador de la buena voluntad de la ONU. Por ahí la glorifican diciendo que “es hasta más grande que la Estatua de la Libertad”... Irónica y dolorosa expresión, lo que parece ser una burla a nuestra nación borincana.

Este año tuve la oportunidad de asistir a la Conferencia Magistral de la Cátedra UNESCO 2018 - 2019, del doctor Efrén Rivera Ramos, *Los derechos culturales: Crisis, retos y resistencias*. En ella, el profesor Rivera Ramos (2018) nos menciona cómo la *Declaración de Friburgo* del 2007 define la cultura:

El término cultura abarca los valores, las creencias, las convicciones, los idiomas, los saberes y las artes, las tradiciones, instituciones y modos de vida por medio de los cuales una persona o un grupo expresa su humanidad y el significado que da a su existencia y desarrollo.

¿Y dónde quedó nuestra cultura? ¿Nuestras culturas? A pesar de las advertencias de Freire (2006), las “ideologías fatalistas” vuelven a golpear la esperanza. Observo, escucho mi alrededor y me rodea el andamiaje del olvido, un olvido que ya me parece no tener remedio. Y tal como recibo el golpe inevitable, veo destellos de nuestra identidad. Personas que irradian su “presencia” y dedican sus días a mantener viva nuestra historia y nuestros ancestros y ancestros como propulsores de una vida digna.

Reflexiono sobre el rol de la Educación en esta gesta y recuerdo, Ana María, que usted menciona que nuestros derechos abogan por el acceso a un tipo de educación emancipadora en particular:

No cualquier educación contribuye a que las personas vivan plenamente su condición humana en libertad, justicia y paz. Solo lo hace aquella educación que en forma deliberada se proponga como metas la plenitud humana, la libertad, la justicia y la paz (Rodino, 2016, p.12).

DESCOLONIZAR LA PAZ

Palpitan de repente las palabras de Galeano (2002) en mi frustración: “La declaración proclama, la realidad traiciona.” ¿Dónde queda nuestra Libertad, Justicia y Paz, cuando nuestra educación es determinada tanto por las agendas neoliberales del Estado inmediato, como por el Estado colonizador que nos domina desde el Norte, y ahora desde nuestra zona bancaria? Pues... “Ese pueblo sufre un menoscabo de su derecho a la auto-determinación” - como claramente argumenta Rivera Ramos (2014).

¿Acaso se trata de una educación de Libertad, Justicia y Paz cuando la mayoría, por no decir todos y todas, podemos recitar a coro los nombres de las naves que trajeron la conquista y el llamado exterminio? ¿Podemos recitar con tanta seguridad los nombres de nuestros yucayeques, caciques y cacicas? ¿Qué estamos llamadas a hacer cuando uno de los propósitos de nuestra educación es el adoctrinamiento y desvanecer de nuestra historia, cultura y sabiduría ancestral?

En vista de las influencias del discurso colonial en la enseñanza de nuestra historia y porque urge continuar con la defensa de los derechos culturales, ya que “la cultura no sólo es un derecho, sino una necesidad para el desarrollo integral de las personas” (Red Solidaria, 2018)... Me propuse idear un modelo alternativo, que no sólo promueva el aprendizaje y exploración de nuestra identidad, sino la incorporación del aprendizaje lúdico como puente a manifestaciones de libertad y co-inspiración. Esta apuesta me llevó a conocer la propuesta de Alicia Cabezudo sobre la ciudad como “escuela a cielo abierto”, presentada en la Conferencia Magistral de Educación para la Paz 2005-2006 - Educar para la Paz en la Ciudad (2009) en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Coincidiendo con su exposición, utilicé mi reflexión final del curso para redactarle una Carta Pedagógica de corte freireano y compartirla la denuncia de una niña llamada “Libertad”.

noviembre, 2018
San Juan

Más que un Pueblo y sus Calles



Hablando de la niñez en nuestras calles... Me contaba una querida amiga hace poco anécdotas sobre su hija de cinco años, *Libertad*. En uno de sus relatos, me compartió cómo al llegar un día a un lugar donde Libertad no tenía la libertad de movimiento y de expresión, vamos, simplemente la libertad de ser niña, le dijo a su madre: “Se olvidaron de mí de nuevo...” Esas palabritas, me sacudieron al instante. Denunciaban un descuido terrible que habíamos

cometido contra nuestra niñez. ¿Cómo que la olvidamos una vez más?

Libertad se sentía olvidada ante nosotras y nosotros. La frase me acompañó un tiempo. Tristemente, Libertad tenía razón. Es precisamente lo que estamos haciendo en nuestros pueblos y espacios que visitamos cotidianamente, nos olvidamos que convivimos con la niñez, que las ciudades y las calles también son suyas. Porque los niños y las niñas

ACCIÓN Y TRANSFORMACIÓN PROYECTO (RE)VIVIR SABIDURÍA INDÍGENA

son tan parte de la ciudadanía y las relaciones e interacciones diarias, como del resto de nosotras y nosotros.

Pero... ¿Qué pensará la niñez sobre esto? ¿Se darán cuenta de lo ausente que estaban en las ideas de las y los adultos que diseñaron nuestras ciudades? Quisiera pensar que no es tarde para responder a la denuncia de Libertad.

Y con la niñez en mente, me concentré en las posibilidades y oportunidades que nos brindan nuestros espacios de convivencia y las personas que los habitan. Aposté a la idea de co-crear la ciudadanía, el aprendizaje y la Paz que aspiramos para nuestros pueblos, y a su vez, atender la necesidad de la defensa de nuestros derechos culturales. Inclusive, decidí asumir mi deber como educadora, tal como lo plantea Nawal, niño marroquí de 12 años en *¿Cómo debe ser un buen maestro o maestra? Los niños opinan*: “Un buen maestro o maestra es quien transmite a la generación futura lo que tiene de más valioso: su cultura y su educación” (UNESCO, 1996, p. 23).

Como antes mencioné, estas reflexiones provocaron que soñara con un proyecto pedagógico emancipador que titulé: “(Re)Viviendo Nuestra Sabiduría Indígena” El mismo se orienta a propiciar el desarrollo de una Cultura de Paz en la ciudad mediante un aprendizaje lúdico comunitario y a su vez, atender el desuso de los espacios públicos. Visualizo este proyecto como uno abierto a la colaboración de una ciudadanía como proceso, lo que implica el ejercicio activo de ésta, con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia. Sentimiento que les lleve a participar en los asuntos públicos y a construir las competencias ciudadanas necesarias para tener presencia activa en los espacios públicos (Folgueiras, Massot & Sabariego, 2008). Lo pienso además, como un proyecto que lleve los derechos humanos y culturales como contenido transversal en su currículo ciudadano (Magendzo, 2002). A continuación, comparto algunas pinceladas de este proyecto incipiente.

“(Re)Viviendo Nuestra Sabiduría Indígena” Pinceladas de un Proyecto Incipiente

¿Cuál es su naturaleza y alcance?

La naturaleza de *(Re)Viviendo Nuestra Sabiduría Indígena* es una de defensa de nuestros Derechos Culturales mediante experiencias de aprendizaje, utilizando los espacios cotidianos de convivencia como punto de partida. Busca este proyecto re-conectar con nuestra historia, identidad y sabiduría ancestral a través de instalaciones interactivas que fomentan el aprender-jugando libremente. A su vez, pretende revivir la ciudad y sus calles a través del juego compartido y las interacciones entre sus habitantes, construyendo así una Cultura de Paz.

Ahora bien, ante la tendencia común a infantilizar el juego, cabe destacar que el proyecto no está destinado exclusivamente para la niñez. Pues centraliza las actividades lúdicas con el propósito de propiciar interacciones y experiencias entre personas de diversas edades. Coincido en este sentido con Alicia Cabezudo (2009) cuando problematiza el rol de las ciudades educadoras, “¿Quiénes son los maestros de esos escenarios educativos? Todos los pobladores. ¿Quiénes son los alumnos de esos extraordinarios espacios educativos? Todos los habitantes. El espacio es amplio y múltiple” (p.17). El uso de estos espacios como herramienta para fomentar relaciones intergeneracionales sería pues en beneficio de todos y todas, resultando en la habilitación de espacios seguros y mejoras a las infraestructuras sociales de nuestras comunidades.

Se ideó la propuesta en el casco urbano de un pueblo en Puerto Rico, tomando en cuenta la importancia de la movilidad peatonal. Para el proceso de creación, se consideran como copartícipes: el municipio, las alianzas con proyectos y establecimientos existentes, las escuelas y universidades, el talento local para la elaboración del arte en las instalaciones, proveedores locales para la compra de materiales y equipos necesarios, y de las piezas más importantes, la colaboración, construcción y creación de la mano a la comunidad.

¿Cuáles son sus pilares centrales?

Los pilares centrales del proyecto *(Re)Viviendo Nuestra Sabiduría Indígena* son: los Derechos Culturales, la Cultura de Paz, las Ciudades Educadoras, la Participación Ciudadana, la Pedagogía Urbana, las Pedagogías Liberadoras, los Derechos Humanos y los Derechos de la Niñez y Juventud.

¿Qué aspira aportar?

El proyecto *(Re)Viviendo Nuestra Sabiduría Indígena* aspira contribuir a:

- Promover un modelo de Pedagogía Urbana centrado en el aprendizaje lúdico comunitario.
- Darle vida a nuestros pueblos con el disfrute de espacios e interacciones saludables, para así fomentar una Cultura de Paz.
- Propiciar una cultura de movilidad peatonal que, mediante el fortalecimiento de infraestructuras sociales, resultará en calles más seguras y mayor confianza por parte de sus usuarios.
- Crear espacios apropiados para nuestra niñez, juventud y familias, pensados desde y para Ellas.
- *(Re)conocernos* en nuestra historia e identidad y *(Re)valorar* nuestro legado indígena-ancestral.
- Garantizar acceso y participación libre a espacios que fomenten los derechos culturales.
- Establecer un modelo a seguir en el desarrollo urbano con enfoques ambientales ecológicos.

¿Cuál es su contexto y pre-texto?

En la mayoría de las escuelas se presenta nuestra cultura e historia desde una óptica del genocidio, exterminio, aniquilación o desaparición, conceptos de ausencia de nuestra gente y sus legados. Esta noción sobre nuestra historia nos ha hecho asumir una distancia no sólo de nuestra identidad taína y afrodescendiente, sino de sus conocimientos y aportaciones. La imposición de otras culturas a causa de la doble colonización que ha enfrentado nuestra *caicu* (isla pequeña en taíno), también ha aportado al desconocimiento y desprecio de nuestras herencias.

¿Qué paradigmas, principios y prácticas lo inspiran y fundamentan?

Entre los paradigmas, principios y prácticas claves que inspiran y fundamentan el proyecto *(Re)Viviendo Nuestra Sabiduría Indígena*, se encuentran los siguientes:

Educación Progresista

La Educación Progresista fomenta experiencias de aprendizaje colaborativas y llamativas, entre aprendices de diversas edades y generaciones. El o la aprendiz construye su conocimiento mediante interacciones y vivencias de primera mano. A esos fines promueve, por ejemplo, el salir a la ciudad con el estudiantado para aprender sobre eventos cotidianos (Pratt, 2014).

Pedagogía Urbana

Cuando pensamos en aprendizaje, usualmente lo ubicamos en un salón de clases o una institución educativa. La Pedagogía Urbana plantea que el aprendizaje puede darse fuera de las escuelas, en las calles con sus propios habitantes, sin necesidad de un curso para aprender. Y entiende la educación como “alianza permanente, estratégica, de trabajo teórico y de prácticas concretas entre el sistema formal, la educación no formal e informal, en una dinámica constante de trabajo en que los tres elementos se retroalimentan” (Cabezudo, 2009, p.17).

Aprendizaje Lúdico

Cuando el aprendizaje se da desde el llamado *juego justo*, trae consigo la cooperación, la ayuda mutua, el respeto a las normas y a las y los compañeros, la aceptación de las diferencias de nivel, la valoración de las diferencias de género, la inclusión de niños y niñas de diversas habilidades y culturas (Prat Grau & Soler Prat, 2002, p.2).

Educación para la Paz en la Didáctica de la Historia

Para entender la realidad social, aprender sobre valores democráticos y adquirir madurez moral e intelectual crítica, es fundamental incluir la Educación para la Paz en la enseñanza de la Historia. Además, esta didáctica debe conducir al estudiantado a verse como protagonista de ella y de su proceso de aprendizaje. La historia debe aprenderse de forma activa: dialogando, visitando museos, examinando archivos y estudiando fuentes primarias (Tribó Travería, 2013). Los libros de historia solían cumplir con la función de justificar fronteras y preparar para la guerra. Ahora, en cambio, son más las escuelas que incluyen la Educación para la Paz como un tema transversal en su currículo. Esto no quiere decir que se deba limitar la enseñanza de aquellos eventos históricos violentos, sino proteger la memoria histórica de las pérdidas que costaron estos eventos, ya que: “Las mentiras sobre el pasado no nos ayudan a entender los conflictos actuales, ni a resolverlos pacíficamente” (Tribó Travería, 2013, p.4).

¿Cómo visualizamos sus pasos?

Siguiendo las recomendaciones de la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se contemplan como guía los siguientes pasos (UNESCO, 2015):

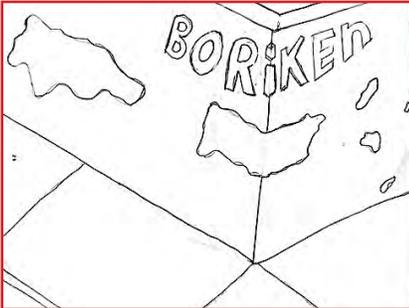
1. Partir de la premisa que se aprende fuera del aula convencional.
2. Planificar desde una perspectiva multidisciplinaria y participativa.
3. Involucrar a la comunidad, aspirando a lograr los mayores grados de participación.
4. Utilizar como marco de referencia la *Escalera de Participación de la Niñez* (Hart, 1992) – de manera que los niños y niñas puedan compartir la toma de decisiones con las y los adultos desde su derecho a tener una verdadera participación y a realizar aportaciones importantes al proceso.
5. Celebrar el aprendizaje generando entusiasmo y diferenciarlo del acto de la enseñanza o lo que típicamente se entiende por educación - ya que el aprendizaje es libre, activo y para todos y todas y así, se transforma en inspiración y en una invitación a continuar aprendiendo.
6. Asegurar que los espacios de aprendizaje promuevan la accesibilidad para todas y todos los ciudadanos, donde respondan a las necesidades e intereses de estos, provean apoyo e información adecuada, arreglos flexibles para grupos marginalizados y fomenten un ambiente amigable.
7. Llevar a cabo evaluaciones periódicas, tanto del proceso de planificación y elaboración, como del uso y mantenimiento de las instalaciones. Las estrategias colectivas fomentan la participación de las partes interesadas en el monitoreo de los espacios y busca informarles de los hallazgos.

¿Qué procesos e instrumentos se podrían utilizar?

Se utilizarán inventarios y observaciones para recopilar información de aspectos como los siguientes: (1) intereses de la comunidad en cuanto a los espacios que suelen visitar o quisieran tener en su comunidad, tipos de actividades que les gustaría participar o temas de los cuales quisieran aprender (2) visión del juego de las y los integrantes, contemplando aspectos como la importancia del juego, cantidad de tiempo que debe dedicarse al juego, quiénes deben participar y dónde debe llevarse a cabo (inspirado en las preguntas elaborados por niños y niñas en *White City Play Project, 2016*) y (3) visión de la ciudad o pueblo donde habitan las y los integrantes. Además, se llevarán a cabo entrevistas y se elaborarán esquemas para asambleas comunitarias guiadas por la Educación Popular. Todos los procesos se llevarán a cabo con la participación y colaboración de miembros de la comunidad.

¿Qué instalaciones se podrían construir?

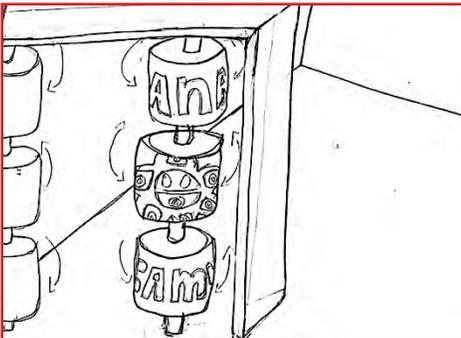
El proyecto *(Re)viviendo nuestra sabiduría indígena* constará del establecimiento de diversas instalaciones interactivas en determinados puntos de un área urbana o rural. Las instalaciones integran saberes sobre la *Civilización Taína* y la *Convención de los Derechos de la Niñez* (1989). Una propuesta pedagógica urbana en defensa de nuestros Derechos Culturales, mediante la Educación en Derechos Humanos. Aquí se presentan algunos bocetos de posibles instalaciones, aunque la intención es que sean diseñados de modo participativo.² Vale la pena aclarar que dichas instalaciones están ideadas a ser elaboradas con materiales eco-amigables o reutilizados, puesto que sostenemos una responsabilidad ambiental y a su vez, el deber de cumplir con el respeto del medio ambiente, como establecido en el Artículo 29 de la *Convención*.



Mural “Me llamo Borikén”

Artículo 31, *Tenemos derecho a un nombre.*

El nombre actual de nuestro archipiélago es Puerto Rico, nombre impuesto por colonizadores españoles. Pero antes de llamarse así, la población indígena la llamaban Borikén. ¿Crees que nuestro país tiene derecho a preservar su nombre originario?

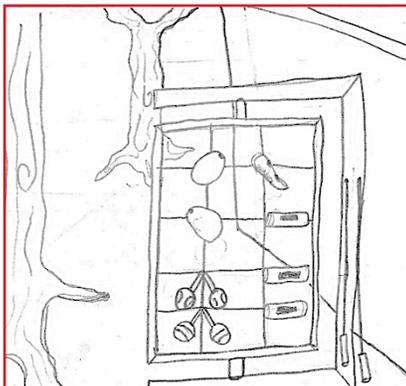


Arahuaco Hablo Yo

Artículo 30- *Se debe respetar nuestro derecho a disfrutar y practicar nuestro propio idioma.*

¿Sabías que la población taína contaba con su propio lenguaje antes de la imposición del Español como lenguaje oficial? Hoy día podemos encontrar destellos de nuestra lengua originaria en nuestro vocabulario. Inclusive, com-

partimos muchas palabras con países de América y las Antillas, a este lenguaje se le conoce como “Arahuaco”, dejándonos saber que muchos de estos países se relacionaban desde antes. ¿Conoces algunas de estas palabras?



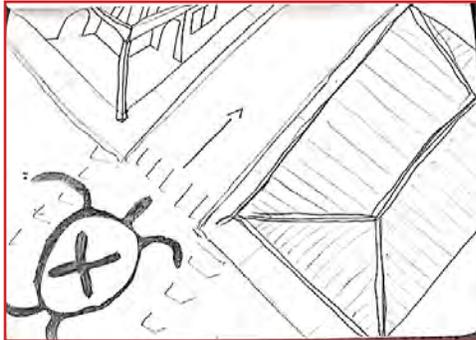
Pared Musical

Artículo 31 - *Tenemos derecho al juego y a participar plenamente en la vida artística y cultural.*

Los taínos elaboraban sus propios instrumentos, como el güiro, las maracas y tambores. Los tambores eran tallados del tronco de un árbol y utilizaban la higüera para crear los güi-

² Los bocetos de posibles instalaciones son de creación y autoría propia, a manera de ilustración de las ideas propuestas.

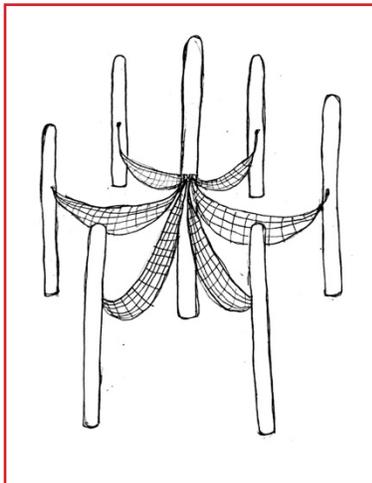
ros. Hoy día se continúan utilizando estos instrumentos en nuestra música típica. ¿Puedes crear un ritmo utilizando la pared musical?



Mitos Andantes

Artículo 30 - *Se debe respetar nuestro derecho a disfrutar y practicar nuestras costumbres, tradiciones, valores culturales y creencias.*

Los Mitos Andantes son murales extensos que invitan a revivir la narración oral, costumbre que hemos de conservar. Mientras caminas por la ruta del mito, podrás ver imágenes plasmadas en las superficies de las calles, éstas cuentan mediante imágenes mitos de nuestra cultura taína. Por ejemplo, este boceto presenta el nacimiento de la tortuga del mito de Bayamanaco. Continúa la ruta y comparte con alguien la historia que contemplas.



Hamacas

Artículo 31- *Tenemos derecho al descanso y el esparcimiento*

Seguramente has visto o te has recostado en una hamaca. ¿Sabías que las y los taínos las utilizaban como sus camas? También las elaboraban utilizando hilo torcido de algodón. Ven, recuéstate e imagina que descansas en un bohío.

Las reflexiones anteriormente compartidas funcionan como pie forzado a la composición de este proyecto soñado, en el cual me reté a idear otras posibilidades fuera de las convencionales para atender tanto la necesidad de una educación histórica-cultural, como un mayor entendimiento de nuestros derechos y deberes. Actualmente el archipiélago puertorriqueño enfrenta lo que Liliana Cotto Morales (2016) declara como un “desierto identitario” (p.4). Ante este panorama, apuesto a las gestas incesantes que siembran las posibilidades de remirarnos en nuestra historia lejos del lente eurocentrista colonizador, para luego cosecharnos como fruto de una (re)valorización y (re)conocimiento ancestral.

La ciudad y el pueblo cumplen un rol esencial en este proyecto, convirtiéndose en la plataforma que posibilita espacios de diálogo y reflexión, un espacio educativo accesible para todas y todos. Pues la ciudad es la “misma que articula procesos culturales, sociales y educativos. Esta perspectiva en la gestión de la ciudad convierte a esta en una Escuela de Ciudadanía que guía a la población por los caminos de la solidaridad, la paz y la convivencia. Estos constituyen elementos fundamentales para viabilizar la democratización eco-

nómica social y cultural” (Cotto Morales, 2016, p.2). Les invito a remirar nuestras ciudades como posibilitadoras del juego transformador y la colaboración ciudadana, que nos lleva a un aprendizaje liberador desde las interacciones callejeras.

Hablar de las siembras culturales es hablar del cultivar, de hacer producir, perpetuar las semillas culturales que los y las mayores sembraron en el espacio del territorio y que perduran hasta hoy (García Salazar & Walsh, 2017, p.292).

Referencias

- ADN (2015, noviembre). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes en lenguaje sencillo según la Convención de los Derechos de la Niñez del 20 de noviembre de 1989. Alianza por los Derechos de la Niñez, San Juan, Puerto Rico. Documento elaborado de manera colaborativa por: Anaida Pascual Morán, Anita Yudkin Suliveres, José Luis Castro Borrero e Irma Melecio.
- Cabezudo, A. (2009). *Educación para la paz en la ciudad*. Conferencia Magistral 2005-2006, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/Cabezudo/Cabezudoconfmagistral.pdf>
- Cotto Morales, L. (2016). La pedagogía urbana, un camino posible y necesario para las ciudades. *80 grados*, 1-6. <https://www.80grados.net/la-pedagogia-urbana-un-camino-posible-y-necesario-para-las-ciudades/>
- CUEP (2000). *Agenda puertorriqueña para una cultura de paz*. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/agendacultpaz.html>
- Declaración de Friburgo (2007). *Los Derechos Culturales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Observatorio de la Diversidad y los Derechos Culturales. Disponible en: https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf
- Folgueiras Bertomeu, P., Massot Lafón, I. & Sabariego Puig, M. (2008). La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de la ESO. *REIFOP*, 11 (3), 19-28. Disponible en: <http://www.aufop.com/>
- Freire, P. (2006). Educación y esperanza. Carta pedagógica en *Pedagogía de la indignación* (pp. 123-128). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Galeano, E. (2002). *Ni derechos ni humanos*. <http://amnistiacatalunya.org/edu/2/global/glob-galeano2.html>
- García Salazar, J., & Walsh, C. (2017). Sobre pedagogías y siembras. En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO II (pp. 291-309). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Hart, R. (1992) *La participación de los niños y niñas: De la participación simbólica a la participación auténtica (Children's participation: Form tokenism to citizenship)*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Center. <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participación-de-los-niños-de-la-participación-simbolica-a-la-participación.html>
- Hostos, E. M. (1982). *Moral social; Sociología*. Caracas: Fundacion Biblioteca Ayacucho.
- Magendzo, A. (2002). *Derechos humanos y currículum escolar*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Disponible en: https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspectoMetodologico/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf

ACCIÓN Y TRANSFORMACIÓN PROYECTO (RE)VIVIR SABIDURÍA INDÍGENA

- Manifiesto de Sevilla (1989). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314_spa
- ONU (2018). *¿Qué son los derechos humanos?* Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>
- Prat Grau, M. & Soler Prat, S. (2002). Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2). <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>
- Pratt, C. (2014). *I Learn from Children*. New York: Grove Press.
- RD (2018). *Cátedra Cultura Solidaria*, Red Solidaria, Argentina [portal] http://redsolidaria.org.ar/?page_id=446
- Rivera Ramos, E. (2014, 23 de diciembre). Los otros derechos humanos. *El Nuevo Día*, p.61. <https://www.elnuevodia.com/opinion/columnas/losotrosderechoshumanos-columna-10871/>
- Rivera Ramos, E. (2018, 30 de agosto). *Los derechos culturales: Crisis, retos y resistencias*. Conferencia Magistral 2017-2018 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2017riveraramos/confmagistrriveraramos-derecult.pdf>
- Rodino, A. M. (2016). *Educación y derechos humanos: Complementariedades y sinergias*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/confmagistrodino.pdf>
- Tribó Travería, G. (2013). Didáctica de la historia y educación para la paz en tiempos de crisis: ¿Cómo construir un futuro compartido basado en el diálogo y la paz? *Policy Papers* (Núm. 09). Disponible en: http://icip.gencat.cat/web/.content/continguts/publicacions/policypapers/2013/arxiu/policy_paper_09_eng.pdf
- UNESCO (1996). *What makes a good teacher? Children speak their minds. Les enfants ouvrent leur coeur. Los niños opinan*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001041/104124M.pdf>
- UNESCO (2015). *Directrices para la creación de ciudades del aprendizaje Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. <http://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/guidelines-building-learning-cities>
- White City Play Project (2016). *Wormholt School's Exhibition: Children's Right to Play UNCRC Article 31*. Disponible en: <https://whitecityplayproject.wordpress.com/>

Repensando la Cultura, la Educación y el Mundo: Cartas Pedagógicas y un Proyecto Soñado de Resistencia

Coral Padilla Matos¹

La tradición de escribir cartas se remonta a tiempos inmemorables... se nutre de la mística de la esperanza y el cambio. (Mendonca, 2010).

Como inspiración freireana, una carta pedagógica no es una carta cualquiera... [sino] un importante recurso didáctico para educar la sensibilidad humana (Camini, 2012, p. 14).

Prólogo: denunciar, anunciar y soñar con esperanza

Las siguientes cartas pedagógicas representan una parte central de las dinámicas y conversaciones dialógicas que se dieron como parte del curso *Cultura de Paz y Educación Liberadora: Principios y Pedagogías Emergentes* (EDUC 6275) del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Este fue impartido por la doctora Anaida Pascual Morán, entre agosto y diciembre de 2018. A mi juicio, uno de los cursos graduados más pertinentes para reafirmar la esencia y propósito de lo que debe ser la educación. De igual manera, estas cuatro cartas pedagógicas en gran medida emanan de mi experiencia como educadora con lxs integrantes de la comunidad de un pueblo costero al noreste de Puerto Rico, de quienes aprendí muchísimo sobre la vida en colectivo y cómo deberían darse los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una de las estrategias que aprovechamos para guiar el diálogo de ideas en el transcurso del curso fue la redacción de cartas pedagógicas, a través de las cuales pudiéramos poner en diálogo crítico y creativo varias de las lecturas e ideas trabajadas en clase. Según aprendimos, redactamos estas cartas pedagógicas, en función de dar cuenta de nuestras experiencias de aprendizaje (Mendonca, 2010) y de documentar textualmente las luchas contra las injusticias, así como la insistencia en la construcción de un mundo diferente (Camini, 2012). El género de “cartas pedagógicas” surge del propio Paulo Freire (2012a) y éstas representan su filosofía de denunciar las injusticias, anunciar contundentemente las formas en que las circunstancias pueden ser cambiadas y soñar con esperanza, confiando que en manos de las personas correctas la educación puede ser, en efecto, el medio para transformar la sociedad.

¹ **Coral Padilla Matos.** Educadora. Estudiante de Maestría en Teoría, Diseño y Evaluación Curricular, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. coral.padilla@upr.edu

En este escrito comparto cuatro cartas pedagógicas. La primera y la última carta van dirigidas específicamente a la comunidad de aprendizaje de la que fui participe como facilitadora por aproximadamente dos años. El grueso de estas cartas resalta diferentes nociones que fuimos rescatando en el curso, a propósito de las lecturas que eran discutidas en plenaria sobre diferentes formas de concebir espacios que promuevan una cultura de paz en las comunidades, así como en espacios de enseñanza-aprendizaje, desde: la cultura como derecho (Rivera Ramos, 2018) y la obligación de intervenir - sabiéndose una o uno con el mundo (Freire, 2012a), hasta las obligaciones que tienen las naciones de hacer valer ciertos derechos que garanticen, sobre todo, las condiciones de una vida digna para toda la ciudadanía (CUEP, 2000).

Primera Carta Pedagógica

18 de diciembre de 2018
Hato Rey, San Juan, Puerto Rico

A las Caras Lindas...

Hace dos años, jamás imaginé comenzar a trabajar como educadora inmediatamente después de graduarme. Mucho menos pensé que, luego de pasar dos años en un salón de clases como maestra, observando, creando y (re)construyendo mis concepciones sobre lo que es y debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje, volvería al sitio donde decidí que ser maestra es mi deber social, la Universidad de Puerto Rico. Este lugar me ha permitido (re) aprender mucho sobre mí y sobre lo que me resulta verdaderamente imprescindible, que la educación sí es ese sueño transformador del que tanto nos han hablado; solo que necesita algunos ajustes para que todas y todos podamos disfrutarlo a plenitud.

Escribo esta carta pensando en ustedes, porque son uno de mis referentes favoritos al reflexionar acerca del concepto, la acción y la vida misma en comunidad. Les escribo recordando que aprendí tanto más de las interacciones con ustedes, porque me duele ver cómo el sistema político y económico que nos domina se empeña en enajenarles, como si no tuvieran derecho a escuelas de gran calidad, a una comunidad segura, a una vida digna.

Uno de los filósofos educativos que me ha inspirado grandemente, Paulo Freire, escribió en su libro *Pedagogía de la Autonomía*, las siguientes palabras:

La profesora democrática, coherente, competente, que manifiesta su gusto por la vida, su esperanza en un mundo mejor, que demuestra su capacidad de lucha, su respeto a las diferencias, sabe cada vez más el valor que tiene para la transformación de la realidad, la manera congruente en que vive su presencia en el mundo, de la cual su experiencia en la escuela es apenas un momento, pero un momento importante que requiere ser vivido auténticamente (Freire, 2004, p.51).

Precisamente porque tengo esperanza de que un Puerto Rico diferente es posible, partiendo de las experiencias vividas junto con ustedes, las niñas y niños de mi Puerto

Rico, es que urge idear un proyecto en el cual puedan encontrar un espacio que les reciba con todos los conocimientos que traen para que juntas y juntos podamos crecer.

Si algo admiro grandemente de ustedes como comunidad es la fortaleza con la que, tal como el ausubo, permanece siempre su verdor ante las inclemencias socio-políticas que parecieran no tener fin. Porque, tal como la madera de este árbol, se distinguen por su resistencia y porque, aunque su crecimiento pueda parecer lento, este es sin pausa pero sin prisa. Por ustedes, para ustedes.

Con cariño siempre agradecido,
Coral

Segunda Carta Pedagógica

5 de septiembre de 2018
San Juan, Puerto Rico

No Hay Esfuerzo Pequeño...

*¿Qué tal si empezamos a ejercer el jamás proclamado derecho de soñar?
¿Qué tal si deliramos, por un ratito?
(Eduardo Galeano, *El derecho al delirio*, 1998).*

Resulta interesante que el hilo conector entre las lecturas realizadas para esta reflexión se halla en la misma denuncia de las injusticias, desde la no violencia. Resulta irónica la vigencia de este llamado en nuestro contexto histórico actual, como si estos textos fueran una publicación reciente. Resulta tanto más esperanzador el permiso de soñar como recurso indispensable; los espejuelos que necesitamos quienes nos resistimos a pensar que nuestro estado actual es la única forma de supervivencia.

Llevo varias semanas problematizando y enumerando las raíces de la indignación que me encaminan nuevamente a la universidad: los atropellos que como país recibimos por todas partes; la multiplicación de las violencias, incluso en sectores que no deberían tener entrada (educación, por ejemplo); y cómo son siempre lxs mismxs quienes nos vemos afectadx (clase trabajadora y clase pobre) por la limitación de servicios básicos, la pobre respuesta de lxs politicxs para asumir sus responsabilidades; la indiferencia de la población ante decisiones nefastas... En fin, la siesta sin horario límite que está tomando nuestra idiosincrasia colectiva.

“Los señores de la clase alta son los dueños de todo: de las tierras, de las fábricas, del dinero... y hasta de los trabajadores, porque para eso les pagan. Como todo es suyo, el país también es suyo” (Equipo Plantel, 2015, p. 10-11). Es una lástima ver cómo un sector minúsculo de nuestra sociedad se encarga de decisiones concernientes a la clase trabajadora, sin embargo, coincido con las palabras del maestro Freire en su texto clásico a fines de los 60's *Pedagogía del Oprimido*, cuando explica que no sería conveniente que las clases dominadas analicen de forma crítica las injusticias que nos hacen vivir porque, obvia-

te, somos más: “Es por esta misma razón por la que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico [...]” (Freire, 2005b, p.81).

Si, según Freire (2012a), como seres humanxs somos unx con el mundo y con lxs otrxs, entonces... ¿Cómo es que continuamos tan abstraídxs de nuestro contexto? ¿Cómo permitimos que otrxs accionen aunque sea de forma adversa?

Basta con trabajar rodeada de niñxs o juventud para obtener ganancias, refrescar ideales, replantearse los deberes sociales. Tienen la capacidad de hacerte ver el mundo desde otras perspectivas, nunca erróneas, siempre interesantes. Paulo Freire (2005a) no se equivoca cuando sugiere que no hay forma de ser educador sin ser aprendiz. Me agrada reconocer que, durante el corto tiempo que fui educadora, fue la niñez quien me ayudó a repensar mis prácticas y valores, a problematizar por qué creo lo que digo creer.

Hace alrededor de dos años tuve la oportunidad de presenciar una marcha convocada por un grupo de niñas en la escuelita que trabajaba. Con pancartas y una canción popular adaptada para fines de su reclamo social, hacían un llamado claro y firme a la no violencia, justo en el momento en que la comunidad vivía una temporada de eventos sangrientos. Pues bien, aquel grupo de niñas entre 8 a 10 años, muy elocuentemente fueron visitando salón por salón, incluso a lxs estudiantes de la escuela secundaria, para explicarles los carteles que cada una había creado y planteando la importancia de asumir una actitud pacífica ante cualquier contratiempo. Debo confesar, que me resultó bastante sorprendente la coherencia del mensaje entre una y otra niña. Seguramente, si estuviéramos dispuestxs a escuchar más a lxs chicxs, nuestra sociedad y las decisiones que se toman tendrán más sentido.

Sin tener la más remota idea, estas niñas se dieron a la tarea de plantearse las preguntas-guía de nuestra reflexión escrita. Es decir, denunciaron sin titubear los problemas que ocasionan la violencia como único método de resolución de conflictos, hicieron hincapié en sus reclamos porque, más allá de un relato aislado, tenían información de primera mano de todos los eventos violentos que sucedían a diario. Más aún, anunciaron que el diálogo siempre puede resultar el medio adecuado para solucionar conflictos, brindaron ideas para tener una comunicación efectiva, explicaron formas de manejar el coraje individual de manera fructífera. E invitaron a niñxs y adolescentes a no continuar repitiendo las prácticas poco saludables que imperan en nuestra sociedad, porque evidentemente, nos trastocan a todxs, tal como se vislumbra que accionemos en la *Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz* (CUEP, 2000).

Definitivamente, estas niñas sueñan con poder disfrutar de una comunidad segura, en la cual jugar afuera no sea una preocupación mayor y dormir sin planes de contingencia en caso de escuchar detonaciones. Con esta misma animosidad visitaron todo el plantel, incluso propusieron exponer sus pancartas en el exterior del edificio para visibilizar su esfuerzo al resto de la comunidad. Gracias a que hubo una apertura por parte de su facilitadora, estas niñas lograron tomar la iniciativa de trabajar para detener una de las proble-

máticas que aquejan su comunidad. Y es que... **no hay esfuerzo pequeño**... ¿Se imaginan si el resto del país pudiera fomentar el liderazgo de esta manera?

Otro detalle del que tampoco solemos estar al tanto es los numerosos esfuerzos, manifiestos y escritos que defienden los derechos para la paz de todxs lxs ciudadanxs del mundo. ¿Qué ocurre con los gobiernos que no se ocupan de respetar los derechos básicos de la vida humana? Nuestra seguridad y bienestar no figura entre sus intereses principales, lamentablemente. ¿Cómo garantizamos que, más allá del sueño, otro mundo es verdaderamente posible? ¿Con qué cara nos atrevemos a encarar a la niñez de nuestro país para explicarles que nos cansamos de luchar por lo que entendemos correcto, que desistimos de soñar? Porque como bien afirma Freire (2012a): “Si soy progresista, intervengo para cambiar el mundo, para hacerlo menos vergonzoso, más humano, más justo, más decente” (p. 149).

Como puertorriqueña, reconozco que el país atraviesa una etapa emocional, política y social cuesta arriba, no obstante, bien que podríamos tornar esta dificultad en oportunidad. Pienso que en los momentos de crisis es mucho más oportuno accionar e imaginar soluciones apropiadas para el beneficio de todas y todos.

Cuando escribo la palabra *accionar*, imagino la urgencia con la que el cuerpo reacciona ante un estado de euforia. Precisamente ese carácter de premura debe ser el que dirija nuestra contribución social. Creo firmemente que las respuestas a las reformas educativas las tienen lxs educadorxs, estudiantes, familias, líderes comunitarixs, en fin, todas aquellas personas que de alguna manera u otra se involucran en el día a día de la educación, quienes conocen las verdaderas carencias y fortalezas de sus comunidades. Entiendo que la solidaridad es una de las virtudes más hermosas que poseemos, el mecanismo infalible para idear soluciones en colectivo (CUEP, 2000). Virtud que nos ayudará a despertar nuestra idiosincrasia de manera contundente para atender con prontitud los problemas que nos aquejan.

En solidaridad,
Coral

Tercera Carta Pedagógica

3 de octubre de 2018
Río Piedras, San Juan, Puerto Rico

Ojalá que Llueva Café...

Hecho: No soy la única persona para quien la definición de la lluvia, el viento y los cuerpos de agua ha tomado una connotación distinta hace un año. “Estamos bien”: supongo. “Somos valientes, resilientes”: no hay muchas opciones cuando se trata de mantenerte a salvo. “Solo fueron 16” - la cifra más insensible afirmada a la prensa local y mundial por el funcionario más ineficiente y negligente. “Olvidate, que ya tengo luz”. Olvidar... Ahí radica el problema.

“¿Desastres ‘naturales’? En un mundo que tiene la costumbre de condenar a las víctimas, la naturaleza tiene la culpa de los crímenes que contra ella se cometen.” Galeano (2002) no pudo haberlo escrito mejor. Una terrible tendencia la de no ser capaz de reconocer ni asumir responsabilidad de las decisiones que no necesariamente resultan como quería(mos).

Sorpresivamente, 378 días van del fenómeno que cambió mi perspectiva con respecto a la lluvia, el viento, la mar, mi familia, mi comunidad y mi capacidad de accionar. Escribo esto y confieso me he detenido numerosas ocasiones, más de las necesarias... los fragmentos de relatos leídos o escuchados están tan frescos como si hubiera sido ayer. ¿Fenómenos naturales? Por supuesto, la Tierra los necesita; un planeta con vida propia, así como nosotrxs, necesita movimiento y procesos de sanación. El caso es que resulta un tanto peligroso delegar la responsabilidad de dirigir un país a personas poco conscientes de la emergencia climática que atraviesa el planeta y la obligación que implica tomar medidas drásticas que permitan aminorar efectos a largo plazo.

Voy a ser bien honesta: estoy algo cansada de escuchar la palabra “resiliencia”. Esto no porque no crea en mi capacidad de tomar las vivencias negativas de mi vida para inventar nuevas formas de supervivencia, sino porque a 378 días del huracán María, sigo sintiendo que estamos en el día 2 post-huracán: Puerto Rico, año cero. No porque mi comunidad no tenga luz ni agua (que por alguna razón extraña los denominamos los factores que indican que «estás bien»), sino porque dicho término se ha popularizado para condicionar a la población a que permanezca en un estado de conformidad con su miseria. Y porque he leído y escuchado entes externos opinando sobre lo que me tocó vivir, como si fuera un acto de valentía cuando, en realidad, no había un menú variado de opciones para “no quitarme”.

Si algo se agudiza luego de un fenómeno atmosférico es la división de la pirámide social. Si de algo se enorgullece la gente de arriba, es de ignorar que acá abajo vive gente. El verdadero desastre vino después (todxs lo sabemos) y sigue tan presente, tan visible como un elefante oculto detrás de una palma. Rescatando algunas de las nociones generales presentadas por Efrén Rivera Ramos en su Conferencia Magistral *Los Derechos Culturales: Crisis, Retos y Resistencias* (2018), la situación se agrava cuando no se parte de un enfoque basado en los derechos humanos y cuando se trata de aquellos sectores de mayor vulnerabilidad social: mujeres, niñas, niños, personas con diversidad funcional, personas de edad avanzada, las comunidades LGBTT[IQ], personas confinadas en instituciones penitenciarias, sectores marginados y empobrecidos, entre otros grupos “minoritarios”.

La semana más larga de mi vida, siento que no se termina todavía. Conozco niñxs que durmieron en el techo de sus casas cuando aún la lluvia no amainaba esperando ser rescatadxs; tan cerca de mi casa, tan lejos entre agua y comunicación inservible... No entiendo cómo el gobernador y su séquito de colegas incompetentes pueden dormir tranquilxs, sinceramente. En fin, que es bien fácil decir que “Puerto Rico se levanta” desde el privilegio.

¿Acaso ser solidaria está condicionado a que alguna situación me afecte de forma inminente? Quiero pensar que la solidaridad de la que tanto le he hablado a niñxs, incluso

a colegas, va mucho más allá de ser una linda palabra dominguera a ser una acción contundente en medio del caos infinito en el que se va sumergiéndose nuestro país. Quiero pensar que realmente queda espacio para accionar los pensamientos, para la solidaridad en su definición más rudimentaria. “No hay en la memoria colectiva de los puertorriqueños un gobierno más preocupado por su imagen que este que tenemos hoy” (Torres Gotay, 2018, p. 10). Exacto, Benjamín.

A un año del huracán María, sigue apareciendo la misma pregunta con todas sus variables: “¿Cómo pasaste el huracán, tu calle también se inundó?”. A un año del huracán, todavía me entristece la cifra en aumento de la diáspora y de quienes pasaron a otro plano porque no había fácil acceso a los servicios de salud. Queda mucho por hacer... Aún hay gente sin accesibilidad a servicios básicos; carreteras y puentes que colapsaron y nadie repara; áreas que están incomunicadas; crisis social que el gobierno se ha encargado de agudizar.

Todavía me resulta bastante curioso, pero el primer espacio de “sanación” socio-emocional al que tuvieron acceso muchxs niñxs del país fue la escuela - volver a verse, dialogar entre pares, cualquier actividad fuera de casa era mejor. Bueno, esto fue así en las escuelas que se podían abrir. Afirma Ana María Rodino (2016) que: “Los Estados están obligados a financiar programas orientados a eliminar barreras económicas de acceso, como por ejemplo mediante un sistema de becas de enseñanza que ayude a los sectores desfavorecidos, dotación de textos y materiales escolares, y facilitación de transporte y alimentación escolar” (p. 15). Ay, Ana María... el detalle es que el gobierno de Puerto Rico, el gobierno de unxs pocxs, es fanático de las barreras y de todo aquello que imposibilite la vida digna.

Puerto Rico enfrenta actualmente varios retos y obstáculos para el desarrollo de una cultura saludable: un gobierno negligente que incumplió e incumple de manera desvergonzada con su responsabilidad; dos desastres naturales que agudizaron nuestra crisis social, económica y cultural porque quienes tuvieron la posibilidad de reponerse rápidamente nunca pasaron mucha dificultad; permean ideologías de supremacía racial en pleno siglo XXI; la xenofobia y prejuicios basados en género e identidad de las personas como condición para brindar ayudantías de todo tipo; mercantilización excesiva que agudiza la desigualdad económica, entre otros factores que no llevan otro apellido que colonialismo. Y como bien afirma el licenciado Efrén Rivera Ramos (2018) en su conferencia magistral *Derechos Culturales: Crisis, Retos y Resistencias*, “...la creación de la Junta de Control Fiscal, las medidas de austeridad que nos han impuesto [...] han añadido nuevas dimensiones a las dificultades que enfrentamos en el reclamo y disfrute de nuestros derechos culturales”.

No obstante, *no hay mal que dure cien años...* ¿Qué vamos a hacer? Me gusta pensar que este llamado de alerta que nos hizo la naturaleza nos llevará a tomar decisiones conscientes de quiénes deben ser las y los líderes de nuestra isla. Si algo admiro grandemente es la capacidad de lxs puertorriqueñxs para solucionar las problemáticas de sus comunidades. Hace falta seguir insistiendo en los foros educativos de diversos temas que abran diálogos y debates en torno a las problemáticas sociales que enfrentamos en este periodo. Muchas mentes juntas pueden idear grandes acciones.

Si no fuera porque puedo reconocerme como “inacabada”, tal como plantea Freire en su última entrevista (1997), sobrarían las razones para recostarme tranquilamente y conformarme con el estado actual de mi país. Sin embargo “*sacar belleza de este caos es virtud*”, cantó alguna vez Gustavo Cerati (2009).

Quiero pensar que el 20 de septiembre de 2017 no saldrá jamás de nuestra inspiración para accionar y tomar decisiones presentes y futuras. Mientras la prensa amarillista local se ofusca en distraernos con la búsqueda de una gárgola, yo sigo soñando con que la lluvia de café en el campo no demore más (Guerra, 1989). Que nos quede prohibido olvidar, que insistamos en la memoria y en las experiencias de los días duros para juntar las manos con intenciones de trabajar por nuestro país siempre.

Que podamos juntar nuestras manos,
Coral

Cuarta Carta Pedagógica

14 de noviembre de 2018
Río Piedras, San Juan, Puerto Rico

*“Yo vivo de preguntar:
saber no puede ser lujo.”*
Silvio Rodríguez, *El Escaramujo*, 1994

Sentencia: Escaramujo de por Vida

Poco más de las 12 del mediodía, cuando el sol tímidamente hizo su reaparición por entre las nubes, comenzó la caravana. “¿Ya te enteraste?”, “¿Ya les viste?” Como si se tratase de un acto circense, todas las barandas del edificio comenzaron a poblarse de ojos curiosos, incrédulos, pero ante todo expectantes, como quien se sorprende del hecho de ver un puñado de “universitarios presos” y “universitarias presas” dentro del Recinto de Río Piedras, acompañadxs por sus respectivos guardias, aquellos que se aseguran de que las penitencias no tomen ni 30 segundos de vacaciones.

Presenciamos un desfile de uniformes azules, de cadenas entre manos, cintura y pies, un silencio incómodo de enajenación, un alto definitivo a las rutinas. Lo que me resulta verdaderamente curioso de este asunto es el propósito de la visita: la publicación de un libro de poesía de uno de los jóvenes universitarios confinados, cuya presentación tuvo lugar en la Universidad de Puerto Rico, como parte de los esfuerzos que se realizan para extender la oferta académica universitaria a este sector de nuestra población privado de su libertad.

Muchas preguntas con respuestas vinieron a mi mente al punto de llevarme a la frustración... ¡Tenemos tanto por hacer! Lo bello, lo contradictorio - la posibilidad de alcanzar cierto estado de libertad por medio de las palabras. Lo irónico - estar en proceso de sentarme a leer los documentos requeridos para guiar este escrito.

Todas estas personas en algún momento fueron la niñez de Puerto Rico , la promesa de que el Puerto Rico del futuro sería suyo... ¿Cuál fue el plan de acción de su época para prevenir que esto pasara? ¿Cuáles eran las prioridades educativas en ese momento? ¿Cómo intervenía la escuela en colaboración con las familias? Pareciera que los problemas de entonces han permanecido inmortalizados, inatendidos... ¿No crees?

Virginia Murillo (2013) en su conferencia *Los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes: Reflexiones sobre su garantía ante escenarios de violencia*, menciona:

La violencia no es un asunto de los tiempos modernos...no es sino hasta hace poco que se les reconoce al niño, niña y adolescente como persona, como sujeto social de derechos y responsabilidades con un rol activo y positivo en la vida social. (p. 9)

Lo triste de todo este asunto es que se reduce a problemas socioeconómicos. Raras veces escuchamos de personas con cadenas perpetuas cuyo estatus económico sea “respetable”. Y todo esto se complica de acuerdo con el cuadro familiar, género y lugar de procedencia. “Es bien sabido que la violencia en la primera infancia afecta de por vida”, afirma Virginia (Murillo, 2013, p.11). Este es el verdadero problema. Lamentablemente, nuestrxs niñxs presencian constantemente eventos violentos que nos hemos encargado de normalizar - desde la forma en que nos irritamos manejando un vehículo y las noticias que ocupan las primeras planas, hasta los procesos legislativos, que en su mayoría terminan siendo decisiones que perjudican a la sociedad puertorriqueña.

Otra realidad que nos persigue desde hace un buen tiempo es la accesibilidad a espacios educativos de calidad. Los recursos económicos determinan la calidad educativa de la cual podrán ser partícipes lxs niñxs por el resto de sus vidas, resultando en muchas ocasiones en desventajas significativas, sobre todo porque las circunstancias en las que se dan los procesos de aprendizaje influyen la motivación del estudiantado - positiva o negativamente.

Lxs educadorxs progresistas nos reservamos el permiso de soñar. ¿Qué tan descabellado puede ser darle lugar a la educación que en realidad cada persona merece? Más allá de este sueño, la realidad de nuestro contexto nos está exhortando que reaccionemos de una buena vez. Es por ello que veo la posibilidad de implementar algún proyecto que promueva las ideas que las *Escuelas Amigas de la Infancia* de UNICEF enfatizan: “El desafío de la educación no es simplemente lograr que los niños y las niñas vayan a la escuela, sino también el de mejorar la calidad general de la escolarización y abordar las cuestiones que amenazan la participación” (UNICEF, 2007, p.1).

Estoy convencida que, en la medida en que contemos con diferentes oportunidades de esparcimiento y de educación, las cifras de criminalidad y discrimen podrían disminuir significativamente. En pleno siglo XXI, creo que es momento de erradicar estas conductas discriminatorias de nuestro diario vivir y buscar los puntos conectores de nuestra sociedad para movilizarnos hacia una convivencia mucho más sana, más justa, más libre. Esa convivencia que tanto prometemos que está en el futuro, esa promesa que tanto merecemos.

Con la convicción de una convivencia alterna,
Coral

Epílogo: Hacia un proyecto soñado

Si bien la redacción de estas cartas pedagógicas me permitió dirigir mensajes a ciertos destinatarios, el proceso de su elaboración me ayudó a delinear uno de los proyectos que sigo explorando como educadora y estudiante graduada. El mismo surgió como resultado de un semestre de reflexión continua, diálogos participativos desde la experiencia como docentes entre lxs compañerxs y de repensar la urgencia de idear propuestas que buscan concretar los esfuerzos dirigidos a fomentar la cultura de paz desde las comunidades de aprendizaje. Se trata de un proyecto que auguro sería ideal para resignificar una comunidad que posee todas las herramientas para demostrarle al mundo su capacidad de resistir, ante todo pronóstico que atenta siempre con la integridad de su supervivencia.

No debe ser un secreto que la niñez de aquella escuela que tanto me marcó y a quien les dirijo algunas de mis cartas han sido la inspiración para soñar la posibilidad de este proyecto. ¿Por qué? Porque los ingresos económicos no deberían ser un factor que delimite la calidad de educación a la que tienen derecho. Y porque me gustaría pensar en el empoderamiento y la participación activa que puede surgir de cada comunidad que desee formar parte este proyecto soñado, de manera que se puedan crear redes de apoyo entre comunidades que guarden semejanzas en sus fortalezas y carencias.

Vislumbro un proyecto educativo que no solo atienda las necesidades específicas, sino que provoque la participación de la comunidad. Me refiero a un centro multidisciplinario en el cual se lleven a cabo actividades que garanticen el derecho al ocio creativo saludable que niñxs, jóvenes y adultxs merecen, desde un acercamiento que propicie el disfrute pleno de la cultura puertorriqueña, no como un evento anual, sino como un elemento intrínseco de nuestra identidad.

La propuesta de este proyecto va dirigida a la celebración y resignificación de nuestras costumbres afrodescendientes, con el propósito de garantizar que el acceso y libre participación de las personas en asuntos relacionados a la cultura no estén condicionados nunca por razón socio-económica. Entre los objetivos principales del proyecto destaco la importancia de la música como espacio propicio para el esparcimiento, el ocio creativo saludable, la sanación y como mecanismo de resistencia - razones por las cuales muchos de nuestros ritmos hoy día guardan relación con la bomba puertorriqueña, por ejemplo. La idea es que, además de centrarse en los aspectos que se desprenden de la música, que el centro sirva como espacio multidisciplinario de acuerdo a las necesidades y retos que enfrenta la comunidad deban atenderse.

Cuando presenté esta propuesta de proyecto como requisito final del curso *Cultura de Paz y Educación Liberadora: Principios y Pedagogías Emergentes* (EDUC 6275), decidí nombrar ese espacio ideal como el *Centro Multidisciplinario Ausubo*. El ausubo es uno de los árboles nativos de Puerto Rico y se caracteriza por tener sus hojas siempre verdes y, aunque su crecimiento sea lento, su madera tiene la particularidad de ser muy resistente. Si alguna similitud comparten estos árboles con la esencia de la mayoría de la población puertorriqueña es, precisamente, la resistencia ante las circunstancias más difíciles, la gesta de diversas organizaciones en busca de condiciones dignas de la vida en colectivo y la

REPENSANDO LA CULTURA, LA EDUCACIÓN Y EL MUNDO

capacidad de mantener una actitud esperanzada de soñar otro Puerto Rico, para quienes estamos y para quienes vienen.

Referencias

- Camini, I. (2012). *Cartas pedagógicas: Aprendizados que se entrecruzan e comunicam*. Sao Paulo, Brasil: Editora Outras Expressoes.
- Cerati, G. (2009). *Dèjà vu. Fuerza Natural* [CD]. Buenos Aires, Argentina: Sony Music.
- CUEP (2000). *Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz*. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/agendacultpaz.html>
- Equipo Plantel (2015). *Hay clases sociales*. Valencia, España: Editorial Media Vaca.
- Freire, P. (1997, 17 de abril). *Sobre el ser humano inconcluso y en constante transformación y evolución* [vídeo]. Última entrevista a Paulo Freire por Luciana Burlamaqui. Parte 2 (9:42 minutos) con subtítulos en Español. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WcFnGjbuyTO>
- Freire, P. (2012a). Educación y esperanza [carta pedagógica]. En *Pedagogía de la indignación* (pp. 143-150). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Freire, P. (2012b). Denuncia, anuncio, profecía y sueño [carta pedagógica]. En *Pedagogía de la indignación* (pp. 151-172). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Freire, P. (2005a). Enseñar-aprender: Lectura del mundo - Lectura de la palabra [carta pedagógica]. En *Cartas a quien pretende enseñar* (10^{ma} ed.) (pp. 28-42). México / España: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005b). Capítulo II: La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión. *Pedagogía del oprimido* (2^{da} ed.) (pp. 75-101). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra SA.
- Galeano, E. (2002). *Ni derechos ni humanos*. Recuperado de: <http://amnistiacatalunya.org/edu/2/global/glob-galeano2.html>
- Galeano, E. (1998). *El derecho al delirio*. Extracto del poema en Patas arribas: la escuela del mundo al revés. Recuperado de: <http://repositorio.uca.edu.ni/2529/1/EI%20derecho%20al%20delirio.pdf>
- Guerra, J.L. (1989). *Ojalá que llueva café*. Del disco Ojalá que llueva café [LP]. República Dominicana: Karen Records. Recuperado de: <https://youtu.be/XZOLOggfWp0>
- Mendonca, D. (2010). *Cartas Pedagógicas*. Brasil: Rede de Educacao Cidada (RECID). Recuperado de <http://recid.redelivre.org.br/2010/07/22/cartas-pedagogicas/>
- Murillo, V. (2013). *Los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes: Reflexiones sobre su garantía ante escenarios de violencia*. Conferencia Magistral 2010 – 2011 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2010murillo/murilloindex.html>
- ONU (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

DESCOLONIZAR LA PAZ

- Rivera Ramos, E. (2018, 30 de agosto). *Los derechos culturales: Crisis, retos y resistencias*. Conferencia Magistral 2017 – 2018 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: <http://www.80grados.net/los-derechos-culturales-crisis-retos-y-resistencias/>
- Rodino, A. M. (2016). *Educación y derechos humanos: Complementariedades y sinergias*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/confmagistrodino.pdf>
- Torres Gotay, B. (2018, 29 de agosto). La herida más profunda. Columna: Las Cosas por su Nombre. *El Nuevo Día*, p.10. Recuperado de: <https://www.elnuevodia.com/opinion/columnas/laheridamasprofunda-columna-2443928/>
- Torres Rivera, L. (2018, 23 de feb.) Los desastres naturales y los derechos humanos. *El Nuevo Día*, p. 46. Recuperado de: <https://www.elnuevodia.com/opinion/columnas/losdesastresnaturalesylosderechoshumanos-columna-2401202/>
- UNICEF (2007). *Manual Escuelas Amigas de la Infancia*. División de Comunicaciones, United Nations Plaza: The United Nations Children's Fund. Recuperado de: http://www.oei.es/pdf2/manuel_escuelas_amigas_infancia.pdf

La Escuela Ciudadana en SER de Puerto Rico: Encuentros, Diálogos y Reflexiones para su Gestión como Escenario de Paz

Verónica Gazmey Sánchez¹

Comenzamos esta travesía con una pregunta base, ¿Qué queremos para *nuestras y nuestros aprendices*? En ese momento se encontraron nuestras miradas, sueños, metáforas, frustraciones y propuestas - como una marea que impacta con fuerza la orilla, pero que a su vez la invita a renovar su costa. Así de potente fue el inicio de nuestros encuentros, diálogos y reflexiones sobre lo que podría ser nuestra comunidad escolar como escenario de cambios y transformaciones hacia una cultura ciudadana empoderada, inclusiva, activa y participativa.



Figura 1. Encuentros de diálogo y reflexión docente sobre la Escuela Ciudadana en SER-PR

Nuestra escuela nace en la década del '50 en San Juan de Puerto Rico, ante la necesidad de espacios dignos para la educación de niñas, niños y jóvenes con necesidades especiales. En esa época, esta población no tenía acceso a ambientes que le brindaran la oportunidad de desarrollar integralmente su potencial, tanto en términos educativos como en su rehabilitación. De ahí surge la *Sociedad de Rehabilitación y Educación de Puerto Rico* (SER-PR), como primera escuela de educación especial para niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional y del aprendizaje. En estos más de sesenta años de abrir paso a su

¹ **Verónica Gazmey Sánchez.** Maestra de educación en salud en la organización SER de Puerto Rico para niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional y del aprendizaje. vgazmey.salud@yahoo.com

desarrollo integral, nos hemos enfrentado a la lucha por su visibilidad y justa inclusión en un mundo lleno de prejuicios y marginaciones. Es así como nace la idea de transformarnos en una “Escuela Ciudadana”.

En estos encuentros, maestros y maestras de diversas materias y campos generamos conversatorios para dialogar y reflexionar acerca de los paradigmas de la ciudadanía, a tenor con nuestra realidad social-cultural y educativa. Durante el espacio de un año, estas reuniones fueron periódicas y se analizaron modelos internacionales que proponían diversas conceptualizaciones sobre la educación para la ciudadanía. Entre estos modelos se encuentran: el de *Educación para la Ciudadanía Global* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el de *Competencias Ciudadanas* del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia y el de *Formación Ciudadana* de Chile. Pero los docentes estábamos claros en algo: nuestra propuesta pedagógica tendría que responder directamente a nuestra realidad y a aquellos aspectos puntuales que habíamos identificado para la transformación de nuestro currículo. Desde sus inicios, SER-PR tuvo la visión de uno de sus fundadores, el Dr. Flax, “que tú no rehabilitas si tú no educas”; por lo cual, el empoderar y visibilizar a estos niños, niñas y jóvenes es una de las razones más apremiantes para el cambio curricular.

El cambio educativo no se alcanza inmediatamente, ni es un producto único que se espera al aplicar una receta particular. Estas transformaciones nacen principalmente de procesos profundos de reflexión y valoración de aquellos asuntos que nos afectan adversamente. Algunos teóricos educativos, han abordado este proceso de cambio como uno intrínseco de empoderamiento, para la autogestión y autodeterminación hacia la mejora del entorno común (Fetterman, 1994; Fullan, 2007; Shilling, 2017). Esto implica una mirada liberadora de la educación como gestora de las transformaciones humanas. Para Freire (1970), dicha mirada radica en la reflexión interior del ser para el entendimiento de lo que somos en un mundo cambiante. En estos entendidos, permea un escenario formativo que invita a auscultar el sentimiento, el pensamiento y la acción como procesos de liberación personal y social ante todo aquello que nos oprime. Por tal razón, los encuentros dialógicos son claves en la construcción de cualquier propuesta de cambio pedagógico.

Es en este marco de referencia que surge la Escuela Ciudadana para gestar una cultura ciudadana que valore y aprecie la diversidad, la equidad, la inclusión, los derechos humanos, la paz y la acción reflexiva en todos los procesos de la vida cotidiana. Se trata de un escenario de cambio que reconoce la riqueza interior de cada estudiante y que intenta superar la disonancia entre niños, niñas, jóvenes y adultos. En palabras de Freire (1970), propone una relación “educando-educador” y “educador-educando” como fundamento para la experiencia dialógica del aprendizaje hacia la emancipación de cada ser humano. Así, constituimos día a día un aprendizaje liberador a través de las experiencias y vivencias reales de nuestro estudiantado.

Según Cohen y Harrison (1992), el cambio social ocurre cuando se da una ruptura o reemplazo en determinado orden en la sociedad. Ello implica el surgimiento de nuevas ideas o prácticas que abren la capacidad de transformar una sociedad desde su núcleo

central: su gente. Estas manifestaciones de cambio o transformaciones ciudadanas pueden darse en diversos planos (la escuela, la familia, el vecindario, entre otros) y conllevan un salto en los patrones tradicionales a través de un flujo de acciones y nuevas prácticas.

La capacitación docente, las dinámicas interpersonales, los contenidos curriculares, la metodología de enseñanza y el sistema de avalúo son aspectos puntuales en la gestión de cambio para la construcción de un ambiente formativo liberador hacia una cultura ciudadana empoderada, inclusiva, activa y participativa. Los espacios de capacitación son fundamentales ya que como educadores somos claves en este proceso de transformación. Por lo que es necesario que seamos conscientes de las capacidades de nuestros alumnos y dejar de mirarlos como “vasijas vacías” o “depósitos de conocimiento” (Freire, 1970), ya que como señala Freire “quien enseña, aprende...El acto de enseñar no existe sin el aprender” (Pascual Morán, 2018^a). Por consiguiente, estos espacios de capacitación deben ir dirigidos hacia la ruptura de los patrones dicotómicos de enseñanza para brindar la apertura al diálogo desde una perspectiva de aprendizaje mutuo en el contorno de la valoración del Otro como un Yo. Este acercamiento refuerza los caminos hacia una cultura de paz y derechos humanos, donde se atiende la dignidad del ser como una riqueza inmensurable, de la cual todas y todos aprendemos.

Es así como la Escuela Ciudadana gesta su propia transformación desde el interior de las voces de sus actores, en un concierto melódico - a veces estridente - en manifestación plena del reconocimiento del Otro como parte de mi Yo, en la vivencia de un entorno común. En estas dinámicas de relacionalidad escolar, debemos tener presente una preparación emocional, mental, espiritual y social como mediación. Ello requiere de espacios de reflexión, tanto personales como colectivos, para el crecimiento de estas capacidades y la construcción de una cultura dialógica y reflexiva. Según Montessori (1949), se deben crear los espacios apropiados para el reconocimiento de las potencialidades y ciertamente, esto implica partir de una introspección. Ligado a estos espacios, debemos auscultar el contorno de aquellos contenidos que enarbolan actitudes y prácticas de segregación y opresión, ya que pueden generar métodos competitivos que desarticulan los principios de solidaridad, diálogo y crecimiento mutuo.

Desde mi perspectiva, como guía en estos encuentros dialógicos y reflexivos en mi entorno escolar, el cambio educativo es un asunto que requiere tiempo. Mas sin embargo, estos espacios son ampliamente fructíferos para el crecimiento colectivo sobre los entendidos de la educación para la ciudadanía. Ciertamente, como docentes hemos sido aprendices en acción reflexiva en la búsqueda de transformaciones que brinden apertura, visibilidad, inclusión y “participación auténtica” a nuestros aprendices (Hart, 1993). De esta manera surge, una conceptualización propia de la ciudadanía, además de dimensiones y competencias que entendemos responden a nuestro contexto socioeducativo.

¿Cómo definimos la escuela ciudadana?

La Escuela Ciudadana en SER-PR es un proyecto pedagógico de cambio curricular que aspira contribuir a la transformación de nuestro País mediante el desarrollo de ciudadanos sensibles, empoderados, reflexivos y comprometidos con el mejoramiento de su

entorno local y global. A esos fines, consideramos esencial que cada estudiante cuente con los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que propicien el sentido de pertenencia a una humanidad común, a partir del desarrollo de comunidades más inclusivas, justas, democráticas y pacíficas.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés UNESCO (2015), el enfoque de esta educación es una de aprendizaje holístico que considera al aprendiz en todas sus dimensiones: afectivas, cognitivas, relacionales y conductuales. Este proyecto desea brindar la mayor oportunidad posible para la integración, participación y visibilidad de todo el alumnado con diversidad funcional y del aprendizaje en los procesos y espacios del quehacer cotidiano. Así como el reconocimiento de la diversidad de la vida como riqueza de la humanidad y el empoderamiento de las personas desde sus capacidades diversas y potencialidades hacia el desarrollo de una comunidad global más justa, solidaria y democrática.

¿Por qué optamos por una Escuela Ciudadana?

Uno de los retos mayores de las personas con diversidad funcional y del aprendizaje es su inclusión de manera digna, justa y participativa en todos los procesos vitales de las comunidades locales y globales. Como nos reseña Pascual Morán (2017), históricamente existe una desvalorización de las identidades “diversas” y permea socialmente una injusta categorización de inferioridad para quienes son estigmatizados dentro de las miradas de “lo diferente”. Estos constructos discriminatorios recrean estados de violencia, injusticia y exclusión, por lo que urge una educación cónsona con la acción solidaria para la validación de la dignidad de todas y todos, como seres diversos dentro de la riqueza de la humanidad.

En Puerto Rico, esta intolerancia a las diferencias escala en una variedad amplia de violencias, cuyas secuelas desmiembran comunidades, vecindarios, familias e inclusive, el espíritu mismo de las personas (Oficina de la Procuradora de las Mujeres, 2014). Es difícil afrontar esta realidad que puede tener sus raíces en el dilema o la disputa y que según reseña Calderón (2009) en su análisis de la teoría del conflicto de Galtung, representa los átomos de la complejidad de los conflictos y sus derivaciones. Por consiguiente, la Escuela Ciudadana tiene como misión fundamental contribuir a la transformación social desde la formación de ciudadanos reflexivos, participativos, socialmente comprometidos y conscientes de la diversidad. Se trata de ciudadanos capaces de reconocer los derechos humanos universales y la cultura de paz como entendido transnacional y de propiciar el diálogo y la gestión común hacia un planeta sostenible. Asimismo, se trata de seres solidarios con los principios de equidad para todos los habitantes de la tierra y sobre todo, de comunicadores efectivos de los valores éticos que distinguen a la humanidad (UNESCO, 2015).

La educación para la ciudadanía es una respuesta a las necesidades reales de la sociedad desde la mirada de la disfunción humana actual que se contextualiza en diversos aspectos puntuales tales como: intolerancia a las diferencias, individualismo, contaminación ambiental, cambio climático, destrucción de los recursos naturales, urbanidad desbocada e incremento de la población mundial. Esta educación viabiliza la construcción del aprendizaje en derechos humanos y la “conciencia planetaria” (Gadotti, 2001). Así también,

puntualiza en la acción reflexiva frente a la ruptura social y los daños a familias, minorías y comunidades - debido al aumento en las diversas formas de pobreza, violencia, injusticia y desigualdad. Se trata de una forma de recuperar aquellos valores, habilidades, actitudes y conocimientos que caracterizan a las sociedades pacíficas, democráticas e inclusivas. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia lo cataloga como: “el camino hacia la prosperidad... formando mejores seres humanos, ciudadanos con valores democráticos, respetuoso de lo público, que cumplen con sus responsabilidades sociales y conviven en paz” (2011, p. 14).

La educación para la ciudadanía propone un aprendizaje sistémico a través de todas las etapas de la vida. Se trata de un acercamiento que trasciende la etapa escolar e integra propuestas y mecanismos para la etapa adulta en el contexto comunitario. Para organismos internacionales como la UNESCO (2015), este enfoque debe estar dirigido a los siguientes aspectos fundamentales:

- Entender la lógica de los gobiernos, los derechos y deberes en las relaciones locales, nacionales y mundiales para la solución asertiva de los problemas globales.
- Reconocer y valorar la diversidad como fortaleza de nuestra humanidad común.
- Adoptar y accionar competencias ciudadanas para la participación crítica, cívica y reflexiva hacia el logro de un bienestar común desde problemas apremiantes.
- Integrar y relacionar la empatía por la justicia social, la igualdad, la consolidación de la paz, el respeto al medioambiente y a la humanidad en común.
- Contribuir desde la acción ciudadana participativa en las cuestiones políticas y sociales ya sea a nivel comunitario, nacional o global a partir del compromiso cívico y la responsabilidad compartida.

Desde esta perspectiva, la Escuela Ciudadana busca aportar al País modelos de acción social solidaria que fortalezcan las comunidades hacia su pleno empoderamiento para la transformación social y el bienestar colectivo.

¿Cuáles son los fundamentos teóricos y conceptuales de Nuestra Escuela Ciudadana?

La educación para la ciudadanía ha tenido un amplio desarrollo a nivel internacional en las últimas dos décadas (UNESCO, 2015). Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), países como Australia, Colombia, Indonesia, Filipinas, República de Corea y Túnez han puesto en marcha iniciativas que promueven la ciudadanía como parte de la formación integral de sus escolares. Muchas de estas iniciativas son singulares al contexto sociocultural, económico y político de cada país; por lo que se puede apreciar una amplia variedad de modelos, programas, métodos y conceptualizaciones de la educación para la ciudadanía en la comunidad internacional (UNESCO, 2015; Fairstein, 2016; Marín, 2013).

Los currículos de las escuelas ciudadanas contemplan el desarrollo de competencias que, según González (2012, p. 7), posibilitan “el aprender a vivir y convivir en una sociedad plural y democrática”. Estas capacitan al estudiante para una mejor comprensión del mundo desde la reflexión crítica y creativa de las necesidades de su entorno para contribuir de

manera efectiva, asertiva y activa en su solución (González, 2012). Estos principios sitúan a la educación ciudadana como postulado fundamental en el progreso de la igualdad social, la conciencia democrática, los derechos humanos y el reconocimiento de la interconectividad de la Vida en la Tierra. De esta manera, las escuelas se presentan como protagonistas de este aprendizaje en ciudadanía y del desarrollo de aquellas competencias necesarias para vivir en colectividad (Ripol-Rivaldo, Ripoll-Rivaldo, & Vásquez-Rizo, 2016).

Según Marsh y Willis (2007) la educación debe proponer la construcción de conocimientos y competencias que propendan en un valor utilitario para el mejoramiento de la sociedad. Esto conlleva, materializar un currículo que desarrolle líderes ciudadanos que promuevan la transformación social desde la reflexión y la acción participativa en sus comunidades. En consonancia, Tedesco, Opertti y Amadio (2014) apuntan a una formación que propicie una variedad de experiencias significativas para preparar los estudiantes en las competencias ciudadanas necesarias para alcanzar el imaginario de una sociedad inclusiva, solidaria, pacífica y dialógica.

Para Guillermo Hoyos Vásquez (2011), existen diferentes rutas para alcanzar la formación ciudadana. Señala el filósofo, que este tipo de formación requiere una reflexión constante, ya que la centralidad del paradigma ciudadano es la comunicación; es decir, ver la ciudadanía como el lenguaje que entreteje la vida en sociedad (Vélez, 2016; Hoyos, 2011). Por lo tanto, la ciudadanía exige el reconocimiento de la dialogicidad humana como principio indivisible y la responsabilidad social como la acción perenne de la conciencia ciudadana (Vélez, 2016). La escuela se asume como principal gestora para la comprensión de las intersubjetividades humanas desde la diversidad, la pluralidad y lo heterogéneo, ya que es capaz de conducir a la práctica de la democracia, los derechos humanos y una cultura de paz (Pascual Morán, 2018^b; 2018^c). Por lo tanto, es imprescindible valorar la educación ciudadana como mecanismo social para la formación de una ciudadanía activa, participativa, crítica y reflexiva (UNESCO, 2015).

Las experiencias pedagógicas son las que validan el significado y la relevancia de la educación ciudadana en los diferentes países. Estas experiencias deben asumirse desde una mirada transdisciplinaria, ya que enriquecen el aprendizaje desde el ejercicio de la interconexión de la vida y posibilitan asumir la ciudadanía desde la creatividad, la colaboración, la investigación y el empoderamiento. Para Souza y Lacerda (2017), el ejercicio de la ciudadanía se construye desde habilidades sociales que se generan de las experiencias horizontales y conjuntas que emanan del aprendizaje auténtico.

La educación para la ciudadanía es un entendido visionario que se proyecta de forma multidimensional en la vida de las personas y así también, en los retos y desafíos de un país. Requiere, además, la comprensión y el compromiso social con la equidad, la paz y la libertad (Tedesco, Opertti, & Amadio, 2014). En efecto, para Tedesco y colaboradores (2014), la ciudadanía es la totalidad de la manifestación del ser desde sus expresiones conscientes e inconscientes en relacionabilidad con su entorno. Por lo cual la comprensión del Yo es un principio fundamental en la construcción de consensos para accionar su trascendencia en una convivencia en armonía (Tedesco et al., 2014).

Las propuestas curriculares de educación en ciudadanía son necesarias para ampliar el crisol de este campo académico. Estas iniciativas minimizan las fuerzas sociales, políticas y económicas que priman las injusticias que oprimen al ciudadano común en contextos de desigualdad y violencia (MEN, 2011). Más aún, recabamos estas propuestas en momentos históricos, donde el flujo migratorio a nivel internacional es de rápido aumento y se trastocan las fronteras de las jurisprudencias geopolíticas para rebasar el concepto de ciudadano local hacia el concepto del ciudadano del mundo. Esto quiere decir, que toda y todo ciudadano se nutre de la interculturalidad y se conecta en una ciudadanía universal con la humanidad (Cárcamo, 2016). Implica, además, que las propuestas en ciudadanía trascienden su entorno circundante territorial para obtener una mirada mundial (UNESCO, 2015). Estas fungen como mediaciones de cambio social que sensibilizan para la dialogicidad en un mundo diverso, plural y dinámico. Además, promueven la acción positiva colaborativa desde los vínculos de la solidaridad en el enfoque de una humanidad compartida. Es lo que el MEN (2011) llama un aprendizaje práctico, concreto y participativo en las diferentes dimensiones del ser cívico, político, social, ambiental, sexual y económico. Se trata pues, de una mirada profunda, crítica y reflexiva de la realidad social enraizada en la comprensión holística y dialéctica de la humanidad en su entorno (Moreno & Navarro, 2015).

¿Cómo visualizamos al egresado y egresada de Nuestra Escuela Ciudadana?

De nuestros encuentros dialógicos y reflexivos sobre la pregunta base inicial - ¿Qué queremos para nuestras y nuestros aprendices? - surgieron los ideales para el perfil de egreso de nuestra Escuela Ciudadana. Estos parten de una apreciación valorativa de las competencias que fundamentan los principios de una educación para la ciudadanía. Por lo que aspiramos a un “aprendiz ciudadano”:

- Autónomo en asumir el conocimiento de sí como herramienta para el mejoramiento personal de su ser.
- Capaz de utilizar el diálogo y la negociación como lenguaje participativo para la interpretación del entorno que le rodea.
- Colaborativo y comprometido con su responsabilidad social para generar acciones que aporten al bienestar común.
- Reflexivo en su discernimiento conceptual, actitudinal, relacional y conductual para maximizar las virtudes de una humanidad compartida.
- Solidario y dinámico en su implicación social, política, cultural y cívica dentro de las comunidades locales, regionales, nacionales y mundiales.

¿Cuál es la propuesta curricular de Nuestra Escuela Ciudadana?

La propuesta curricular de nuestra Escuela Ciudadana de SER-PR se esboza en cuatro pilares fundamentales que delinearán las dimensiones de ciudadanía que deseamos atender, a tenor con nuestra realidad socioeducativa. Estos pilares se consensuaron en las múltiples mesas de diálogo que compartimos mientras examinábamos las diversas formas en que otros países y proponentes teóricos asumían la ciudadanía en las esferas de la edu-

cación y la sociedad. De estos pilares, surgen unos lineamientos que contornan las competencias ciudadanas y definen la acción pedagógica contextualizada en nuestro entorno escolar.

En esta propuesta curricular se considera el desarrollo de las competencias ciudadanas desde el *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *aprender a convivir*, según exponen Delors y colaboradores (1996) en el histórico informe *La educación encierra un tesoro* para la UNESCO. Estos aprendizajes deben ser estimados por “cualquier sistema de enseñanza estructurado” a fin de educar al ser humano en su calidad de persona y como miembro de la sociedad en una experiencia global que trascienda su vida (1996, p. 92).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, por sus siglas en inglés OECD (2004), examinó los beneficios de una educación por competencias. En su publicación *Education at a Glance* (Educación en una mirada), la OECD concibe las competencias como constructo social que surge de los aprendizajes significativos que combinan los atributos del conocimiento, actitudes, valores y habilidades necesarios para enfrentar y resolver las diversas situaciones que se presentan en el contexto real de la vida desde *el saber*, *el saber hacer*, *el saber ser* y *el saber convivir* (García, 2011). Este modelo singular, alternativo y “diferente” de educación por competencias privilegia el desarrollo articulado de las siguientes capacidades, todas afines a los pilares y lineamientos de la Escuela Ciudadana que proponemos:

- Saber. *Aprender a conocer...* a partir de la capacidad para construir conocimiento y comprender.
- Saber Hacer. *Aprender a hacer...* desde competencias técnicas y colaborativas que posibilitan resolver situaciones y el desempeño en la ejecución de una tarea.
- Saber Ser. *Aprender a ser...* al manifestar atributos de la personalidad que propician la toma asertiva y efectiva de decisiones en la solución de problemas en su entorno.
- Saber Convivir. *Aprender a vivir juntos...* al “respetar los valores del pluralismo, la comprensión mutua y paz, participando y cooperando con los demás en actividades y proyectos humanos” (Delors et al., 1996).

Estas competencias de naturaleza valorativa conllevan comprender el aprendizaje como un proceso colaborativo, flexible, inclusivo, integrativo y experiencial. Para Delors et al. (1996), un aprendizaje basado en estas competencias de vida posibilita la calidad y la equidad en el propio sistema educativo, ya que hace referencia a la capacidad de crear y producir, conocer, actuar y transformar la realidad desde la perspectiva personal de aprendiz en reflexión conjunta con su entorno. Más aún, los conocimientos, actitudes, procedimientos y valores que se derivan de estas competencias son necesarios para enfrentar la vida actual y el futuro próximo. Algunos de sus atributos son: su transferibilidad a diversos contextos, contenidos o situaciones; su carácter transdisciplinar; el dinamismo de su construcción de saberes; y, su implicación en la cotidianidad de la vida (García, 2011). Desde este marco referencial, a continuación, se expone el *Modelo de Pilares para la Escue-*

la Ciudadana de SER-PR (Figura 1) y los lineamientos curriculares para cada una de estas dimensiones de la ciudadanía en nuestro quehacer pedagógico.

Pilar #1: Ciudadanía Participativa. La ciudadanía participativa se fundamenta en los niveles de participación e implicación que gestan las personas dentro de sus entornos locales y transculturales. Ello, con el fin de impulsar cambios positivos dentro de las situaciones que se viven, considerando la fortaleza de la colaboración social como recurso humano para la defensa de los derechos humanos y los espacios democráticos desde la cotidianidad del ciudadano como líder social en el agenciamiento político de sus comunidades (Hart, 1993; Kaufmann, s.f.).

Pilar #2: Ciudadanía Sociocultural. La ciudadanía sociocultural se fundamenta en la comprensión de los retos y adversidades que afectan a las comunidades. Toma en cuenta además, la formulación de acciones transformadoras desde la iniciativa de los ciudadanos para atender las necesidades de equidad, justicia social, bienestar integral y responsabilidad cultural en el entorno local para el mejoramiento de la vida en sociedad.

Pilar #3: Ciudadanía Reflexiva. La ciudadanía reflexiva se fundamenta en la complejidad del ser como sujeto de reflexión-acción en el mundo ante los conflictos que surgen desde las relaciones humanas. Principalmente se aboga por el desarrollo de la conciencia ética, valorativa y cívica del ciudadano en el contexto de la sensibilidad estética del entorno para el logro de una cultura de paz y noviolencia.



Figura 2. Modelo de Pilares para la Escuela Ciudadana de SER-PR (integrando a Delors, 1996)

Pilar #4: Ciudadanía Emergente. La ciudadanía emergente se fundamenta en el dinamismo de la vida como elemento transformador de la evolución humana, social, cultural y planetaria. Aspira a la correspondencia entre el desarrollo de los pueblos y la sustentabilidad ambiental de los recursos naturales de la Tierra. Y considera al ciudadano global como un ser dialógico e inclusivo de la diversidad humana y ésta, como riqueza universal.

¿Cómo llevamos a la práctica la Escuela Ciudadana?

Uno de los mayores retos de cualquier propuesta de cambio en un escenario escolar es su puesta en práctica. Ante este desafío, la mayor transformación reside en la capacidad crítica y creativa de sus protagonistas. Por lo cual esta propuesta apunta a la gestión de espacios de acción solidaria donde se estimule la libertad de pensar, sentir, ser y convivir en un diálogo recíproco con el entorno. Esto se traduce en aspectos de cambio e impacto como los siguientes:

Desarrollo Curricular. Este es uno de los aspectos medulares del proyecto de la Escuela Ciudadana. Es necesaria la gestión del contenido curricular que se desea enfatizar desde la noción de ciudadanía en el contexto de la cultura escolar y a partir de las competencias ciudadanas relevantes para el empoderamiento de sus integrantes, hacia el alcance de su propia mejora y su aportación positiva en las soluciones que aquejan a sus comunidades.

Capacitación Docente. Para trascender la dicotomía de la educación tradicional es imperativo que los docentes se capaciten para la reflexión - tanto personal como colectiva - y sobre las virtudes del diálogo como método pedagógico. Así también, en torno al aprendizaje basado en proyectos solidarios, como mecanismo para la teorización de los contenidos y acerca de las diversas temáticas sobre las pedagogías liberadoras conducentes a una cultura de paz.

Clubes de Acción Social. Estas asociaciones estudiantiles son eje central para el empoderamiento de los aprendices en la construcción de una ciudadanía participativa y activa dentro de su entorno sociocultural desde una mirada reflexiva de los problemas y retos que les atañen. Algunos clubes estudiantiles en desarrollo son: Huerto Escolar, Murales en Acción, Música para la Comunidad, Grupo Juvenil de la ONU, Recreación Ciudadana y Cooperativa Escolar. Cada uno de estos grupos pone énfasis en la participación auténtica de los aprendices como protagonistas del cambio social desde su potencialidad creativa y diversificada en su riqueza singular.

Proyectos Solidarios. Estos proyectos forman parte de la dinámica del aprendizaje en servicio que fundamenta la construcción de una ciudadanía compasiva, sensible y empática a su entorno común. Para Penjerek “pensar en ciudadanía implica pensar en participación”; una participación “del niño, niña y adolescente desde un rol protagónico” que les convoque a las posibilidades de aprender y crecer a través de la experiencia solidaria que transforma la realidad a partir de la acción conjunta (citado en Giorgetti et al., 2007, pp. 83-84). Estos proyectos a su vez brindan espacios curriculares para la transdisciplinariedad ya que en todo proceso de acción social los conocimientos y prácticas trascienden las disciplinas como entidades segmentadas para apilarse en un aprendizaje integrador y holístico, como la vida misma.

En conclusión, el proceso de cambio que ha conllevado forjar nuestra Escuela Ciudadana en SER-PR, ha estado inmerso en prácticas participativas y colaborativas que reflejan la pluralidad de sus actores. Por un lado, la administración escolar ha sido pieza clave al propiciar espacios de encuentro para el diálogo y la gestión de ideas. Y por otra parte, la

contribución de la Academia también ha sido clave, particularmente desde la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico. Cabe destacar dos instancias que han aportado significativamente a fortalecer nuestra propuesta desde los estudios en y para la paz y los derechos humanos. En primer lugar, como estudiante doctoral tuve la oportunidad de tomar un curso con la Dra. Anaida Pascual Morán, dirigido a construir cultura de paz a partir de pedagogías liberadoras emergentes. Posteriormente, desde esta misma aula graduada, pudimos establecer vínculos con la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz del Recinto de Río Piedras, a través de su Coordinadora, la Dra. Anita Yudkin Suliveres. Las experiencias recibidas, tanto en mi caso como en el de varias colegas docentes que participaron de estos encuentros en la universidad, contribuyeron a enriquecer las ideas y a ampliar las experiencias en nuestra Escuela Ciudadana.

No obstante, debido a la naturaleza transformadora de nuestra Escuela Ciudadana, estamos conscientes que no aspiramos a un producto concluido, más bien entendemos como Freire (1970) “la vocación de ser más” en cada proceso como redefinición de la acción, el pensamiento y el sentimiento en la continuidad de la vida. Es así como vamos alcanzando la autonomía en colectivo para nuestra propia transformación social y personal; asumiendo el quehacer pedagógico como instrumento creativo para la acción ciudadana. Los retos que enfrentamos cada día en el mundo y en la educación nos conducen a pensar en la relevancia de este tipo de aprendizaje ciudadano. Por lo cual, concurrimos con Yudkin Suliveres (2015, p. 1), en que “cada persona, desde temprana edad, debe educarse para ser un ciudadano o ciudadana capaz de conocer, participar y aportar a su entorno inmediato y global”. Esta acción formativa requiere una comprensión holística del mundo, a partir de la cual el ser y el convivir se traduzcan en pensamiento y acción integradora. Por lo que nuestra meta principal en SER-PR es clara; hacer visible lo que hasta ahora es tan difícil de apreciar, reconocer y valorar: nuestros niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales como ciudadanos del mundo en plena facultad de su Ser.

Referencias

- Calderón, P. (2009) Teoría de conflictos de John Galtung. *Revista paz y conflictos*, 2, 60-81.
- Cárcamo, H. (2016). El sujeto como categoría de análisis de la ciudadanía. *Cinta de moebio*, (56), 231-242. doi: 10.4067/S0717-554X2016000200009
- Cohen, B. J., & Harrison, M. M. (1992). *Introducción a la sociología*. McGraw-Hill.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Stavenhagen, R. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Santillana Ediciones UNESCO.
- Fairstein, G. (2016). Debates curriculares en educación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 140-153.
- Fetterman, D. (1994). Empowerment evaluation. *American Journal of Evaluation* 15(1), 1-15 DOI: 10.1177/109821409401500101
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno

DESCOLONIZAR LA PAZ

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th edition)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gadotti, M. (2001). *Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad*. Recuperado de <http://www.rebelion.org/hemeroteca/ecologia/pedagogia251001.htm>
- García Retana, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3), 1-24.
- Giorgetti, D., Baioni, P., Gimelli, A., Malacrida, M. G., & Penjerek, M.M. (2007). *Educación en la ciudadanía: El aporte del aprendizaje-servicio*. Ediciones CLAYSS Buenos Aires; Argentina.
- González, N. (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*. Barcelona, España: Fundacio Solidaritat UB.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Hoyos Vásquez, G. (2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 191-203. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/531>
- Kaufmann, A. (s.f.). *Liderazgo transformador y formación continua*. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_077_078_10.pdf
- Marín, M.A. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 21(29), 1-29. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1144>
- Marsh, C., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues (4^a ed.)*. New Jersey, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Cartilla 1. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Montessori, M. (1949). *Educación y paz*. Argentina. Recuperado de <http://apuntesdemama.com/wpcontent/uploads/2016/09/EDUCACION-Y-PAZ-de-MARIA-MONTESSORI.pdf>
- Moreno-Fernández, O., & Navarro-Díaz, M. (2015). Educación ambiental, ciudadanía y participación. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (4), 175-186.
- OECD. (2004). *Education at a Glance: OECD indicators 2004*. Paris, Francia: OECD.
- Oficina de la Procuradora de las Mujeres (2014). *Violencia doméstica en Puerto Rico 2009- 2014*. Recuperado de <http://www2.pr.gov/agencias/mujer/Estadisticas/Documents/Violencia%20Domestica%202009-2014.pdf>
- Pascual Morán, A. (2018^a). *Lectura del Mundo-Lectura de la Palabra/Cartas a Quien Pretende Enseñar/ Paulo Freire...En dialogo con pedagogías liberadoras y una cultura de paz*. Documento didáctico del curso EDUC 6275 Cultura de Paz y Educación Liberadora: Principios y Pedagogías Emergentes, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Pascual Morán, A. (2018^b). *Principios y valores claves para crear espacios de paz...En diálogo con pedagogías liberadoras y una cultura de paz*. Documento didáctico del curso EDUC 6275 Cultura de Paz y Educación Liberadora: Principios y Pedagogías Emergentes, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

LA ESCUELA CIUDADANA EN SER DE PUERTO RICO

- Pascual Morán, A. (2018^o). *Educación para una Cultura de Paz: ¿Por qué, para qué y a partir de qué?* Documento didáctico del curso EDUC 6275 Cultura de Paz y Educación Liberadora: Principios y Pedagogías Emergentes, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Pascual Morán, A. (2017). Pedagogía de las diferencias y la equidad... Desde y hacia una cultura educativa inclusiva de paz y derechos humanos. En: Kandel, V., Manchini, N. & Penhos, M. (compiladores). *Educación en derechos humanos en América Latina: Construyendo perspectivas y trayectorias*. Buenos Aires, Argentina: Red de Editoriales de Universidades Nacionales. Disponible en: <https://docplayer.es/81150984-Pedagogia-de-las-diferencias-y-la-equidad-desde-y-hacia-una-cultura-educativa-inclusiva-de-paz-y-derechos-humanos.html>
- Ripoll-Rivaldo, M., Ripoll-Rivaldo, A., & Vásquez-Rizo, F. (2016). La formación ciudadana en la escuela: educando críticos y activos. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 3(1), 24-33.
- Shilling, T. (2017). Teacher's perspectives of the school leadership strategies for a successful change initiative. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice* 32 (2), 46-57.
- Souza, M.D., & Lacerda, F.K. (2017). Experiencias pedagógicas horizontales relacionando ciencias, arte y ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 155-164. doi:10.17163/alt.v12n2.2017.02
- Tedesco, J. C., Operti, R., & Amadio, M. (2014). The curriculum debate: Why it is important today. *Prospects*, 44(4), 527-546.
- UNESCO (2015). Global citizenship education. Recuperado de <http://en.unesco.org/gced/approach>
- Vélez, J. A. (2016). Concepciones de ciudadanía y formación ciudadana en Guillermo Hoyos Vásquez. *EN-Clave Social*, 5(1).
- Yudkin Suliveres, A. (2015). Educación ciudadana para el siglo XXI. *Guía del Maestro Estudios Sociales 6*. Cataño, Puerto Rico: Ediciones SM.

Praxis Callejera: Memorias y Propuestas para Co~crear Salud Digna y Liberadora

Aurínés Torres-Sánchez¹

Las experiencias que comparte la autora en este trabajo tienen como principal contexto las realidades coloniales, de desigualdad y discriminación que viven mujeres de los pueblos de Vieques y Loíza en Puerto Rico. Este artículo nace como resultado de un proceso de reflexión-acción que lleva a cabo la autora mediante la “sistematización reflexiva de experiencias” (Jara Holliday, 2011) de formación de líderes de base en salud desde estas comunidades. La autora desvela algunas memorias y reflexiones en su objetivo de co-crear herramientas emancipadoras y de paz con sectores marginalizados que se autoconvocan para atender de raíz los problemas de salud que les afectan.

Isla Nena: Rincón de nuestro archipiélago que camina en cadenas

El reloj marcaba un poco más de las 10 de la mañana cuando el ferri atracaba en el terminal de Vieques. Había recibido un texto que me informaba que las mujeres ya esperaban en la Oficina de Extensión Agrícola para iniciar la sesión de ese día y me inquietaba estar tarde para la reunión. Esperé frente al terminal a que Elda me recogiera, como me había indicado. Allí también esperaba el usual tapón de carros que recogen y dejan pasajeros.

El sol pegaba más fuerte de lo usual esa mañana en la *Isla Nena*. El extremo calor me recordaba las penurias que insisten en asfixiar la gente de esta hermosa isla. Hoy era la Autoridad de Energía Eléctrica que había anunciado un apagón general en todo Vieques, uno más. Pero es el deplorable e inconsistente servicio de transportación marítima lo que mantiene en vela desde hace años la salud física y mental de este pueblo que depende del mismo para obtener sus servicios de salud y alimentos al otro lado del mar, en la *Isla Grande*. La transportación marítima es literalmente la línea de vida de las islas municipio, y su fiel ineficiencia fomenta lo que en salud pública llamamos “excess death” o muerte en exceso, muerte que puede evitarse.

El atropello a la certeza de vivir que experimentan los residentes de Vieques es insostenible. Encamados que no pueden optar por ser atendidos por un médico subespecialista, envejecientes y enfermos que tienen que suspender sus citas en la *Isla Grande* y no pueden obtener una nueva cita en meses, mujeres embarazadas forzadas a abandonar la isla a las 37 semanas de gestación por la falta de una sala de parto, giras y torneos juve-

¹ **Aurínés Torres-Sánchez.** Profesora en la Escuela de Medicina, de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Ciencias Médicas. aurines.torres@upr.edu

niles suspendidos, estudiantes universitarios que no llegan a tiempo a sus clases, entre tantos otros ejemplos de lo que no llega y se suspende. ¿Cómo se vive con ilusión cuando no hay derecho a moverse para satisfacer lo más básico? ¿Cómo se planifica una vida de estabilidad económica y mental cuando se vive bajo estas condiciones? ¡Es conmovedor! Nunca había visto tanta violación de derechos humanos concentrada en un espacio geográfico tan reducido. Al punto de que muchos Viequenses se refieren a Vieques como *la colonia de la colonia*. El respeto a la dignidad humana en este rincón del archipiélago camina en cadenas.

Lo que sí es constante en Vieques es la insistencia de vivir y de buscar opciones para enfrentar la opresión y la desigualdad que resulta de ella. Así lo demostraban las mujeres que, a pesar de la escasez, del desplazamiento forzado y de la incertidumbre ese día ya estaban presentes, listas para comenzar la reunión del segundo ciclo de formación de promotoras de salud comunitaria. Este día estaríamos conversando sobre los derechos humanos y el saneamiento ambiental en la *Isla Nena*; dos temas que atraviesan la médula del modelo de formación de líderes de base en salud y que fertilizan el proceso de reflexión para la acción en contra de la desigualdad social que impera.

No es para menos. La desigualdad social sigue siendo una de las mayores preocupaciones de la comunidad internacional y su relación con los derechos humanos es intrínseca. Definidas como las diferencias que son evitables e injustas según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), las desigualdades sociales son causantes de la mayoría de los problemas de salud presentes. En contextos de políticas coloniales o de opresión, como el caso del *Archipiélago de Puerto Rico*, estas desigualdades y problemas de salud se acentúan convirtiéndose en serios problemas de derechos humanos con consecuencias devastadoras a largo plazo. Sin duda, la política pública es un determinante social de la salud y siempre me he sentido convocada a insistir con vehemencia en que los sectores populares que viven en estos márgenes sean co-actores en las demandas a la oficialidad y creadores de alternativas dignas.

Mi solidaridad se hizo verbo en los caminos de Vieques

Los inicios de mi solidaridad con Vieques se remontan a los tiempos de lucha para sacar a la Marina de los Estados Unidos de la isla municipio. Sin embargo, no fue hasta el impacto del huracán María, el 20 de septiembre del 2017 que mi solidaridad se hizo verbo en los caminos de Vieques y, a su vez, Vieques se convirtió en otra maestra de mi vida y de mi praxis.

Recuerdo el día que le envié mensajes de texto a Ana Elisa, amiga y fundadora de La Colmena Cimarrona en Vieques. Necesitaba saber si estaba viva. Las llamadas telefónicas eran impensables. El huracán María había afectado las comunicaciones en más de un 90% y la isla completa estaba sin servicio de electricidad. No teníamos forma de saber lo que sucedía en otros pueblos. Sólo una estación de radio en la isla tuvo la suerte de no perder su antena. No había reportes oficiales. Las pocas historias que se transmitían eran desoladoras. Comunicarse por “WhatsApp” era la única esperanza, pero un mensaje podía no pasar o llegar después de horas o días. La desesperanza encontró un nicho para propagarse.

Varios días después de mi primer texto finalmente Ana Elisa responde. ¡Estaba bien! Pero Vieques estaba destruido como el resto de Puerto Rico. Sin embargo, me comentó que se unió a un grupo de mujeres que se autoconvocaron para responder a la emergencia en sus comunidades, pero necesitaban apoyo en la formación de destrezas y asuntos de salud. De inmediato le ofrecí a Ana facilitar una versión corta del modelo de formación de promotores de salud comunitaria que había desarrollado hacía unos años atrás cuando juntas colaboramos con las comunidades del Caño Martín Peña de San Juan.

La formación de promotores de salud o líderes de base en salud (también conocidos como gestores o monitores de salud) es una de las estrategias de participación y apoderamiento comunitario que ha sido y continúa siendo utilizada con éxito en diversas partes de Latinoamérica y en zonas de alta población hispana de los Estados Unidos (Wiggins, et. al, 2009; Farquhar, et. al, 2008; Alvarez-Sintes et. al, 2004; Arenas-Monreal, Paulo-Maya & López-González, 1999). La misma busca precisamente fomentar la capacidad de grupos de base, de vecinos y vecinas, para que puedan atender los problemas de desigualdad en salud que les afectan y fomentar la creación de iniciativas sociales y políticas a favor de la salud de sus comunidades.

Muchas de estas iniciativas de formación de líderes de base en salud utilizan acercamientos de la educación popular para alcanzar sus metas. La educación popular es una corriente político-educativa que busca fortalecer el poder de comunidades en situación de opresión, denunciar las desigualdades y adelantar la justicia social. El principal exponente y pionero de la educación popular lo es Paulo Freire. Su pedagogía liberadora sigue siendo hoy en día una convocatoria a una educación emancipadora y transformadora (Torres-Sánchez, 2016). Para la educación popular el asunto democrático es central por lo que la educación representa un compromiso para abordar las desigualdades sociales y fomentar que las personas en situaciones de opresión puedan desarrollar las capacidades para implicarse en el proyecto democrático siempre inacabado (Giroux, 2008).

Por eso, un grupo de mujeres autoconvocadas a raíz del huracán me parecía un reflejo claro de la intencionalidad democrática y, por ende, una excelente oportunidad para utilizar un modelo que sirviera de herramienta para las mujeres. Así, mes y medio después del impacto de María, Vieques contaba con un primer grupo de mujeres preparadas en educación popular en salud y emergencias. El recorrido tan solo comenzaba y la desesperanza tenía sus días contados.

Semillas del Maya Q'eqchí y del Caño Martín Peña: Una praxis que rescata la memoria

Mis primeras iniciativas para fomentar las capacidades de líderes de base en salud se dieron para el año 2008. Fueron los y las campesinas de origen Maya Q'eqchí del norte de Guatemala quienes se convirtieron en mis maestras cuando me invitaron a colaborar en un proyecto de formación de promotores de salud y comadronas. Esta experiencia de seis años de trabajo colectivo en la comunidad de Caribe Rubel Tzul, cerca de la selva del Petén, fue transformadora. Me tuve que enfrentar con mi paternalismo salubrista, y los constantes desafíos de idioma y cultura me empujaron a problematizar mis métodos y privilegios.

Al final, todos nos soltamos un poco y los beneficios fueron recíprocos: las comadronas aprendieron a sonreír para la cámara y a reducir la mortalidad materna; yo aprendí un poco de Q'eqchí y a acompañar en vez de dirigir.

Con el tiempo, el amor a Puerto Rico me emplazó a regresar para adaptar un modelo de formación de líderes de base en salud para mi país, donde no había iniciativas de esta naturaleza inspiradas en la educación popular en salud. Fue así como en el 2011 me embarqué en una alianza con los líderes comunitarios del G-8 del Caño Martín Peña, el Proyecto Enlace y la organización Iniciativa Comunitaria para crear el primer proyecto piloto de formación de promotores de salud comunitaria. La iniciativa de tres años se convirtió en un proceso de aprendizaje e intercambio recíproco y creativo centrado en el conocimiento, intereses y decisiones de la comunidad. Utilizando un proceso sistematizador de experiencias, enmarcado en una investigación acción participativa y colaborativa, se logró crear los elementos centrales para un modelo de formación liberadora que hoy por hoy se ha convertido en semilla de espacios y experiencias para el fomento del apoderamiento comunitario en salud en sectores de Vieques, Loíza y Utuado.

La intención de esta iniciativa es fomentar y apoyar los esfuerzos de participación y trabajo colectivo de sectores populares en las acciones de salud que ellos y ellas declaren pertinentes. Este enfoque de formación se caracteriza por aplicar principios del ambiente y del método dialógico propuesto por Freire (Shor & Freire, 1987, en Pascual Morán, 2014), con el cual se fomentan la toma de conciencia y el compromiso de las personas en situación de opresión con su transformación y emancipación (Freire, 1970). Es en estos espacios de educación reflexiva y práctica que toman vida los “proyectos de posibilidad” de los que nos habla Pascual Morán, (2014), desde donde las mujeres lideresas en salud se auto-proponen como co-actoras en la búsqueda de la equidad. Esto ocurre cuando las mujeres reconocen y comprenden la diferencia entre lo que Freire (2006) llama *estar* en el mundo y tener *presencia en el mundo*, siendo este último requisito para co-protagonizar un mundo más justo.

Además de la educación popular en salud, este nuevo modelo se ha ido nutriendo de los saberes de metodologías participativas y descolonizadoras. El modelo integra tres componentes que trabajan de forma simultánea (Torres-Sánchez, et al., 2016):

1. Talleres sobre contenidos pertinentes a la comunidad y que usen estrategias participativas en la enseñanza (temas basados en sus preocupaciones, en encuestas y en los asuntos de prioridad para las participantes).
2. Experiencias prácticas intercaladas entre talleres que pudieran estar relacionadas con los temas de capacitación y con otras necesidades para atender. Permiten poner en práctica conocimientos y destrezas aprendidas, el uso de estrategias participativas que respeten y valoren la cultura de las comunidades, y fomentar actitudes colectivas proactivas.
3. Espacios dialógicos periódicos y cíclicos que permiten evaluar las acciones, las experiencias y los aprendizajes; identificar y problematizar los asuntos emergentes; y proponer nuevas soluciones para atender los

retos que van surgiendo. Es lo que llamo el motor de la *praxis callejera*. “El apoderamiento es el resultado de la interacción entre la reflexión y la acción y, como consecuencia de este proceso, se pueden transformar las condiciones sociales” (Wallerstein en Santiago, 2012, p.169).

El currículo de este modelo se inspira en acercamientos **no técnicos** que son aquellos que consideran el desarrollo del currículo como un proceso que va transformándose de manera orgánica. Esto permite la flexibilidad necesaria para partir desde los asuntos más pertinentes para la salud de las comunidades teniendo los valores democráticos - tales como derechos humanos, cultura de paz y movilización política solidaria - como temas transversales. Las guías metodológicas se asumen como documentos vivos que van progresando según los asuntos emergentes y pertinentes se van identificando por los grupos y mientras se van hilvanando con los asuntos transversales.

El modelo aspira a desarrollar seis competencias generales en los líderes de base en salud:

1. *Comprender y analizar...* aquellas fuerzas estructurales que inciden en la salud individual, familiar y comunitaria.
2. *Identificar...* necesidades que inciden en la salud.
3. *Educar...* en medidas básicas de prevención y promoción de la salud y derechos humanos, así como en otros temas que inciden en los problemas de salud de sus comunidades.
4. *Conectar y re-conectar...* a los residentes de la comunidad con los servicios de salud primarios y apoyo social existentes.
5. *Trabajar junto a otros y otras...* denunciando desigualdades y creando proyectos para la salud auto-gestionados y sostenibles, amparados en la fuerza de la diversidad
6. *Interceder...* para avanzar iniciativas e ideas de salud digna, el respeto a los derechos humanos y una cultura de paz para sus comunidades.

Algunos de los principios de la educación popular que guían el trabajo de formación de este modelo son los siguientes: 1) la educación debe tener aplicabilidad inmediata en la realidad diaria y pertinente de las personas involucradas; 2) aprendemos mejor cuando todos y todas participamos; 3) se fomenta el que las personas identifiquen los problemas que les afectan y busquen soluciones a los mismos; 4) necesitamos crear oportunidades para examinar y reflexionar sobre la realidad para luego planificar acciones que la mejoren; 5) todos y todas tenemos un conocimiento y siempre debemos comenzar por lo que la gente sabe; 6) hay múltiples formas en que las personas expresan sus experiencias de vida; 7) se fomenta el diálogo genuino para compartir experiencias, escuchar con atención y aprender de los demás; y 8) se aprende mejor cuando nos divertimos (Wiggins, 2011; Hope, Timmel & Hodzi, 1984).

En Puerto Rico, este esfuerzo ya ha alcanzado a más de 60 mujeres que se continúan formando como promotoras de salud en Vieques, Loíza y Utuado después del huracán María. En algunas comunidades, inclusive, el trabajo va por un segundo ciclo organizado en

gran medida por promotoras veteranas. Ese es el caso de Loíza y Vieques, donde las organizaciones comunitarias Taller Salud y El Panal-La Colmena Cimarrona, respectivamente, brindan apoyo sostenible a estos grupos de lideresas de base.

El proceso de sistematización de este modelo criollo continúa su curso y próximamente contará con una guía metodológica para los espacios dialógicos periódicos y cíclicos. Se trata de un esfuerzo enmarcado en una investigación en acción de naturaleza participativa y colaborativa, a llevarse a cabo junto a las propias promotoras de salud.

Mi Historia del Huracán: Auto-apoderamiento desde Loíza y Vieques

Uno de los esfuerzos más destacados de la iniciativa de formar mujeres de sectores populares como lideresas en salud lo protagonizaron promotoras de salud de Loíza y Vieques en el 2018. Ambos grupos se habían organizado para responder rápidamente a la emergencia pos-huracán y habían identificado como una de las áreas de preocupación la salud mental de los niños ya que habían aprendido que los eventos naturales catastróficos tenían un impacto traumático en las poblaciones más vulnerables. Colegas educadores populares de Chile me habían ofrecido herramientas y estrategias de manejo de emociones que ellos habían utilizado con niños y niñas después del terremoto e incendios forestales en Chile. Sin embargo, para poder utilizarlas existía la necesidad de adaptar dichas herramientas al contexto cultural de Puerto Rico.

Las promotoras de Loíza y Vieques se organizaron para hacer la adaptación cultural de un cuaderno de trabajo que titularon *Mi Historia del Huracán*, utilizando como marco la investigación-acción colaborativa. Con la mentoría de especialistas en salud mental y salud pública de Taller Salud, de la Fundación EPES de Chile y de esta servidora, se logró organizar un esfuerzo en el que las lideresas: (1) revisaron y analizaron los documentos originales creados en Chile y Estados Unidos para terremotos y huracanes; (2) propusieron cambios a los documentos de acuerdo a las realidades de sus comunidades y de Puerto Rico en general; (3) propusieron ilustraciones de acuerdo a la idiosincrasia local y trabajaron con el artista para los ajustes a láminas, diseño y formato del cuaderno; y (4) coordinaron y recibieron la capacitación como facilitadoras en el uso del cuaderno.

El resultado es un cuaderno inédito², muy hermoso y emotivo, que reconoce el sufrimiento particular que se vivió en Puerto Rico tras el paso del huracán, pero a su vez apela a los valores culturales, de inclusión y de solidaridad digna que, según las autoras, distinguen la resiliencia comunitaria en la isla. Este trabajo demuestra el uso de una educación popular como filosofía y metodología fomentando relaciones sociopolíticas y económicas más justas, creando los espacios desde donde, como señala Wiggins (2011), las personas históricamente carentes de poder puedan descubrir y convertir sus conocimientos en herramienta para disminuir las desigualdades sociales. Al final de este escrito, comparto algunas páginas representativas de este esfuerzo creativo y colectivo que llevaron a cabo las promotoras de salud utilizando una metodología de educación popular en salud.

² El cuaderno *Mi Historia del Huracán* está disponible en formato PDF y pueden accederse a través del enlace adjuntado: <https://drive.google.com/open?id=0B4n2qeOi7eL-THVydKUzaDRTVks3NnBFS3FkeG1QS3pEV01v>

Hacia una praxis callejera liberadora: Retos y trayectos por recorrer

La Declaración de la Organización Mundial de la Salud en Río (OMS, 2011) reafirma que la participación ciudadana de los grupos más vulnerables es vital para avanzar la equidad frente a los desafíos de salud del nuevo siglo. Esa afirmación implica crear iniciativas que fomenten una participación que redunde en apoderamiento comunitario de sectores marginalizados. De esta forma, siendo ellos y ellas actores en la búsqueda y creación de alternativas afines a sus necesidades y realidades, fortaleciendo no solo el poder comunitario sino también la efectividad de las medidas adoptadas.

Hasta ahí, el discurso parece impecable. Sin embargo, es evidente el problema de darle vida a esta declaración. En mis 30 años de práctica en salud comunitaria sigo observando cómo la mayor parte de los esfuerzos que se denominan “promoción de salud comunitaria” suelen fomentar más la participación individual de las personas como recipientes pasivos que acumulan información salubrista. Inclusive, los modelos de promoción de la salud de América Latina no han logrado incorporar el concepto de apoderamiento comunitario a la práctica, aun cuando se reafirma que es una estrategia que implica trabajo y construcción colectiva con la gente (Santiago, 2012). En algunos casos, inclusive, hay esfuerzos que se proponen como participativos y de apoderamiento comunitario, pero lamentablemente se circunscriben a invitar residentes de sectores populares a reuniones sobre proyectos de salud que están siendo desarrollados por personas externas a las comunidades; lo que llamo una *inclusión pasiva* o *de fachada*. En algunas ocasiones los sectores populares terminan aprobando estas iniciativas “de afuera” porque han asimilado la idea de que son los expertos y no los integrantes de la comunidad quienes deben asumir el liderato.

Este tipo de acercamiento y experiencia se hizo muy común en los meses siguientes al paso del huracán María. Fue lamentable presenciar cómo algunos grupos externos a las comunidades afectadas imponían servicios y ayudas sin hacer un esfuerzo previo de conocer la comunidad y, menos aún, de explorar con su participación lo que necesitaban, lo que deseaban y cómo podían integrarse a los esfuerzos ya creados por la comunidad. Una clara evidencia de una “buena intención” mal encaminada, pero sobre todo, de una manifestación de “caridad prepotente” que descarta la sabiduría comunitaria como conocimiento legítimo. Estos esfuerzos e iniciativas tienen poco o ningún impacto en la salud comunitaria general, y menos en el trabajo de adelantar la justicia social de comunidades en situación de opresión social y económica.

No solo existe la necesidad de continuar problematizando el concepto de *participación ciudadana* y *apoderamiento comunitario* en el contexto de los pronunciamientos y práctica de la promoción de la salud, pero, más pertinente aún, en el contexto de quienes practicamos una educación basada en metodologías participativas para avanzar la justicia social. Si queremos contribuir a disminuir la desigualdad social nuestros esfuerzos deben comenzar por co-facilitar espacios democráticos donde las comunidades que viven las desigualdades reconozcan su sabiduría y desarrollen modelos efectivos que generen transformaciones sociales a favor de la justicia social, de acuerdo con lo que es pertinente para sus integrantes y no para nosotros.

Lamentablemente aún hay educadores que pretenden practicar con discursos de solidaridad, sin implicarse de forma afectiva y consistente en las realidades de los grupos comunitarios con quienes trabajan. El peligro del paternalismo académico es real y redundante en la desvalorización hacia los conocimientos, saberes y capacidades de los grupos en condiciones de pobreza y opresión. Sin duda, hay que tener mucho cuidado de que nuestras acciones denominadas “solidarias” no terminen reproduciendo lo que criticamos y lo que tratamos de combatir.

Como practicantes de la educación transformadora, estamos llamados a descolonizar nuestro pensamiento y práctica, a transitar un camino de continua autorreflexión, generada desde la comunión con los sectores con los que trabajamos y así permitirnos ser sujeto de una praxis más callejera y menos académica. Eso requiere que reconozcamos y enfrentemos el choque de lealtades entre el conocimiento legitimado (académico) y el conocimiento ninguneado (comunitario). Y que nos despojemos del título de “expertos en conceptos” (Shor & Freire, 1987), problematizando así las posiciones de privilegio que tenemos y cómo se infiltran silenciosamente en nuestra práctica.

Es un dilema ético y profundo que radica al interior de las reflexiones y autoevaluaciones de quienes practicamos un aula comunitaria. Lo que la *praxis callejera* anuncia es que, el acierto de los acercamientos para fomentar apoderamiento comunitario pende de la aptitud y actitud de los educadores o facilitadores pues también somos parte importante de los “proyectos de posibilidad” para fraguar una sociedad más justa para todas y todos.

De mi presencia en el mundo entre mares picados y jaldas empinadas

El estado colonial y la condición de Puerto Rico ser uno de los países con mayor desigualdad económica en el mundo (Caraballo-Cueto, 2017), re-valoriza la trascendencia de la formación de líderes de base en salud desde una perspectiva de educación popular. Es en este contexto de un país en pos-desastre natural y político que la participación ciudadana, sobre todo de los grupos más invisibilizados, se hace más urgente para palear esas desigualdades y adelantar la justicia social.

La educación popular me brinda las herramientas y los fundamentos teórico-prácticos y principios metodológicos para crear un modelo de formación de promotores de salud comunitaria que responda a los desafíos del Puerto Rico presente. Además, la *praxis callejera* que se genera de sí, me permite armonizar mejor mi presencia en el trabajo colectivo de justicia social, aún inconcluso, con los sectores más oprimidos.

Nos queda mucho por hacer en este trayecto y el regreso en lancha de Vieques a la *Isla Grande* me lo recordaba. El mar estaba picado y buscaba perder mi mirada en el hermoso horizonte de Naguabo y El Yunque para evitar marearme. Pensaba en cómo las experiencias de ese día podían seguir enseñándome a afinar mis cuerdas para evitar desentonar mi presencia como co-facilitadora de esta educación liberadora. Después de todo, yo también soy aprendiz en este proceso. Entonces, recordé la afirmación con la que las mujeres en acuerdo colectivo habían culminado la reunión de ese día: “¡no queremos quedarnos como espectadoras de nuestros problemas!”. Sin duda, habrá rutas marítimas y caminos con jaldas empinadas por venir, pero la *praxis callejera* seguirá siendo liberadora

y amorosa mientras juntas reinventemos nuestra *presencia en el mundo* como co-actoras de un Puerto Rico más justo.

Páginas Representativas de *Mi Historia del Huracán*



“Mi historia del huracán” está inspirado en:

- Versión original: “My hurricane story - A guided workbook for children”
Editores: Carol Dell’Oliver y Jim Greenman. Mercy Corps, 2005
- “Mi historia del terremoto y maremoto en Chile”
Fundación Educación Popular en Salud (EPES), 2010

Adaptación cultural y traducción en Puerto Rico de “Mi historia del huracán”

Editoras:

Elda Guadalupe e Hilcia Guadalupe – El Panal, Vieques

Lourdes Inoa, Karla Hernández, Dalia Fuentes y Tanisha Gaspar – Taller Salud, Loíza

Aurínés Torres Sánchez, EdD, MPHE – Escuela de Medicina, Pediatría, Universidad de Puerto Rico (UPR)

Asesoría desde Chile y capacitación en Puerto Rico: Lautaro López Stefoni y Virginia Norambuena Cheseaux, Fundación EPES-Chile

Nuestros agradecimientos a Karen Anderson, fundadora y directora de la Escuela Internacional de Educación Popular en Salud de EPES-Chile, y a la Dra. Aurínés Torres Sánchez de la Escuela de Medicina de la UPR, por su apoyo y acompañamiento solidario para que este proyecto se hiciera realidad en Puerto Rico.

Diagramación e ilustraciones: José Hernández Díaz (dibujoalinea.com)

Puerto Rico, Agosto 2018

Derechos de Autor, Mercy Corps



Se permite la impresión del cuaderno de trabajo en su totalidad, para propósitos no comerciales.



16



17

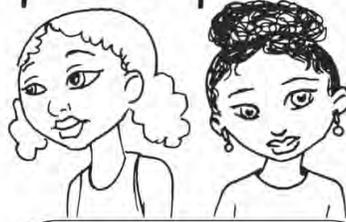
¿De qué manera puedo expresar lo que siento?

Después del huracán, las personas tuvieron grandes preocupaciones pero también preocupaciones por cosas pequeñas.

Voy a escribir o dibujar algunas preocupaciones o miedos que yo tengo.

Algunas preocupaciones que yo tengo son:

Algunos miedos que yo tengo son:

A large, empty rounded rectangle with a thick black border, intended for the student to draw or write their concerns and fears.

23

Mis amigos, mis amigas y mi familia dicen que están preocupados o asustados por:

Estas personas están pensando en algo sobre el huracán. Dentro de cada burbuja escribiré lo que yo creo que están pensando:



Los nombres de las personas con quien yo puedo hablar sobre cómo me siento son:

24

DESCOLONIZAR LA PAZ

Después de un huracán algunos niños y niñas pueden tener dificultad para dormir. A veces se levantan a mitad de noche. Otras veces sienten que duermen mucho, que están cansados o de mal humor. Otros niños y niñas pudieran tener dificultades en la escuela o en la casa.

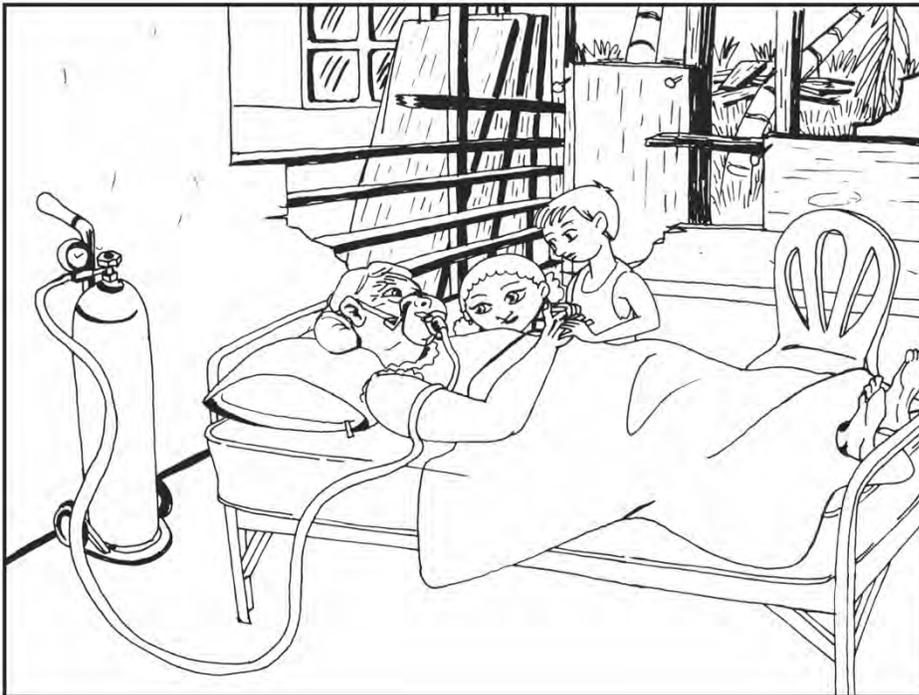
Estas son algunas cosas que puedo hacer si tengo alguno de estos problemas:



Si he tenido un mal sueño o un mal día puedo escribir o dibujar algo sobre lo que pasó. Puedo cambiar alguna parte del sueño o del día que no me haya gustado o pedirle a alguien que me ayude a hacerlo.

Otras cosas que yo puedo hacer para dormir mejor o tener un mejor día son:

27





43



44

Referencias

- Álvarez Sintés, R. et. al (2004). *Promotores de salud: Programa de Formación*. Maracay, Aragua: Instituto de Altos Estudios en Salud Pública, XXp.:il - ISBN: 980-6778-00-6
- Arenas-Monreal, L., Paulo-Maya, A., y López-González, H.E. (1999). Educación popular y nutrición infantil: experiencia de trabajo con mujeres en una zona rural de México, *Rev. Saúde Pública*, 33(2): 113-21, www.fsp.usp.br/~rsp
- Caraballo-Cueto, J. (2018). *Desigualdad social en Puerto Rico vs el mundo*. Centro de Información Censal, Nota #29. Universidad de Puerto Rico en Cayey, Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias. <http://www.upr.edu/iii-cayey/mdocs-posts/notas-del-centro-de-informacion-censal-cic-29-desigualdad-social-en-puerto-rico-vs-el-mundo/>
- Farquhar, S., Wiggins, N., Michael, Y., Luhr, G., Jordan, J., & López, A. (2008). "Sitting in different chairs:" roles of the community health workers in the Poder es Salud/Power for Health project. *Education for Health: 21(2)*. http://www.chwcentral.org/sites/default/files/Farquhar_Sitting%20in%20Different%20Chairs-Roles%20of%20CHW%20in%20Poder%20es%20Salud%20project.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En McLaren & Kincheloe (eds.), *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, (pp. 17-22), Barcelona: Editorial Graó.
- Hope A., Timmel S. & Hodzi C. (1984). *Educación transformadora: Una guía para facilitadores de la comunidad. Libro 1*. Colombia: Clara. <https://archive.org/details/educacintransfor01hope/page/n0>
- Jara Holliday, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina). Recuperado de: <http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6793-orientaciones-teorico-practicas-para-la>
- OMS (2011, 21 de octubre). *Declaración política de Río sobre determinantes sociales de la salud*. Conferencia Mundial sobre determinantes sociales de la salud. Organización Mundial de la Salud. Río de Janeiro, Brasil.
- Pascual Morán, A. (2014). Educación en derechos humanos y para la paz: Valores, principios y prácticas pedagógicas medulares. En G. Tosi (Ed.), *Educação em Direitos Humanos na América Latina*. (pp. 309-335), Núcleo de Ciudadanía y Derechos Humanos, Centro de Ciencias Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Paraíba (UFPB), Brasil.
- Santiago, L.E. (2012). Apoderamiento comunitario y participación social en la promoción de la salud. En Juvinya Canal D. & Arroryo Acevedo H. (Eds.), *La promoción de la salud, 25 años después* (pp. 165-178). Girona: Documenta Universitaria.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). What is the dialogical method? En *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education* (Cap. 4, pp. 97-119). Westport, Connecticut: Birgin & Garvey.
- Torres-Sánchez, A., López-Toro, E., Núñez, M., Pizarro, C., Pardo, L., Villalobos, W., Henríquez, R., Burgos, A., Cruz Z., Colón-Burgos, J. (2016). *Desarrollo de un modelo de formación de promotores de salud comunal para Puerto Rico: Lecciones y experiencias en el Caño Martín Peña* (Reporte Final a Iniciativa Comunitaria). San Juan, Puerto Rico.

PRAXIS CALLEJERA

- Torres-Sánchez, A. (2016). *“Aula-Calle”: Experiencia transdisciplinaria para la formación universitaria solidaria en prácticas y valores de justicia social y equidad en salud*. Disertación Doctoral. Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. [ProQuest Dissertations and Theses]. <http://gradworks.umi.com/10/11/10117358.html>
- Wiggins N., Johnson D., Avila M., Farquhar S.A., Michael Y.L., Rios T. & Lopez A. (2009): Using popular education for community empowerment: perspectives of Community Health Workers in the *Poder es Salud/Power for Health* program, *Critical Public Health*, 19 (1), 11-22 <http://dx.doi.org/10.1080/09581590802375855>
- Wiggins N. (2011). Critical pedagogy and popular education: towards a unity of theory and practice. *Studies in the Education of Adults*, 43(1), 34-49.

Hacia la Construcción de Masculinidades Contestatorias en Puerto Rico: Autoetnografía Reflexiva de una Trayectoria Emancipatoria

Heriberto Ramírez-Ayala¹

Reflexión de inicio: Hacia la deconstrucción de la masculinidad hegemónica

En este trabajo exploro las violencias machistas, desde lo personal hasta lo colectivo, con el objetivo de encontrar algunas pistas que aporten a la construcción de masculinidades alternas en Puerto Rico. Mi interés por estudiar este fenómeno está vinculado al hecho de que durante más de una década he realizado investigaciones y acciones en escenarios comunitarios en torno al tema de la deconstrucción de la masculinidad hegemónica desde el arte, el activismo, la academia y experiencias socioeducativas con grupos de reflexión. El mayor reto de este trabajo autoetnográfico ha sido vincular mis experiencias a las de mis colaboradores, con el fin de construir nuevos saberes, a partir de la reflexión y las diversas interpretaciones.² También, ha sido un desafío el ir más allá de la vivencia subjetiva, hacia una investigación que aporte a promover una conciencia de equidad que responda al sistema patriarcal, desde masculinidades contestatorias hacia la construcción de una cultura de paz.

Como método de investigación, la autoetnografía articula el relato subjetivo del investigador o investigadora con un análisis cualitativo sobre aspectos de naturaleza social, política y cultural. En las pasadas tres décadas, la aplicación de esta estrategia metodológica, la cual se considera “no neutral” por no ser capaz de producir “generalizaciones científicas” o “conocimiento teórico”, ha aumentado significativamente. Tal vez, porque precisamente la narrativa personal que le caracteriza se considera su mayor aporte a los métodos tradicionales de investigación. Y porque además, este método conlleva no solo una toma de conciencia a partir de experiencias propias, sino que permite profundizar en el análisis crítico-reflexivo en torno a las realidades que vivimos. Por esta razón, algunos estudiosos consideran la autoetnografía como un lente para explorar aspectos controversiales y más aún, como “una forma narrativa de generación de conocimientos” y puente para la sistematización teórica (Blanco, 2012).

Este trabajo recoge experiencias acaecidas en el periodo del 2004 al 2019 y está organizado de manera cronológica en cuatro etapas principales, las cuales a su vez, incluyen

1 **Heriberto Ramírez-Ayala.** Educador comunitario y activista. garotopelado@gmail.com

2 Por asuntos éticos de confidencialidad se utilizan pseudónimos para proteger la identidad de los participantes.

momentos claves del proceso. Estas etapas son: (1) etapa de indignación, desvelo y búsqueda; (2) etapa altermundista; (3) etapa de autoexploración y exploración en colectivo; y, (4) etapa de comprensión plena del sistema patriarcal, machista y heteronormativo.

I. Etapa de Indignación, Desvelo y Búsqueda (2004-2009)

Primer Momento: Cuando las violencias machistas me quitaban el sueño...

La ciudad era un sitio violento, ya no podía pensar tranquilamente y me fui a vivir al oeste de Puerto Rico en el 2004. Hasta allá me seguían los titulares de los rotativos más importantes del país. *La mata en un arranque de celos, Mujer asesinada por lío de faldas*. No entendía por qué los hombres tenían que ser tan violentos. Me sentía abochornado de ser varón. Me quería ir del país. Y en el 2005 me fui con mi mochila por Suramérica, para entender la sociedad en la cual estaba inmerso y conocerme como hombre, o mejor dicho, como persona.

Segundo Momento: Mochila al hombro, encontrando pistas en las ecoaldeas...

Trabajando en una ONG internacional en Brasil, visité un taller de *Ecofeminismo* y empecé a encontrar pistas para “reconectar con lo que somos en esencia”. Entonces quería vivir en armonía con la naturaleza y estudié permacultura. Es decir, “la aplicación de éticas y principios de diseños universales en la planeación, desarrollo, mantenimiento, organización y preservación de un hábitat para hacerlo apto de sostenerse en el futuro” (Hieronimi, 2009, p.3).

Viví en *ecoaldeas* en México, Argentina y Brasil - esos lugares utópicos donde se practica la Cultura de Paz - en casas construidas de barro, donde se utiliza energía solar, agua de pozo y se come del huerto. No obstante, pude observar que en esos asentamientos a escala humana, diseñados conscientemente a través de procesos participativos (Red Ibérica de Ecoaldeas, 2001), el diseño habitacional conversa armónicamente con la naturaleza, pero el diseño social seguía siendo el mismo. Las mujeres responsables de la cocina y asumiendo el cuidado de las crías, mientras los hombres trabajaban en el exterior y tomaban gran parte de las decisiones. Pude además constatar, que se practicaban los derechos de la Tierra, pero no era evidente la práctica consistente de la equidad de género como parte de los derechos humanos.

II. Etapa Altermundista (2009-2011)

Primer Momento: Encuentro “Llamado del Guaraguao”

En el 2009, al regresar a Puerto Rico y junto a un grupo de amigos, organicé el *Primer Encuentro Bioregional: Llamado del Guaraguao*. Cincuenta personas convivimos en una ecoaldea efímera durante cinco días, donde practicamos la sociedad que soñamos. Vida

comunitaria, construcciones ecológicas e intercambio de saberes en temas de arte, ecología y espiritualidad -honrando la bandera de la Cultura de Paz.

Bajo el lema *Otro Mundo es Posible*, inspirado por el *Movimiento Altermundista*, los varones presentes nos dimos cuenta que queríamos vivir y actuar de una manera distinta a la que nos habían enseñado: establecer relaciones equitativas, realizar tareas domésticas, expresar afecto a otros varones y compartir en vez de competir. Es decir, que en el contexto de la globalización, decidimos darle prioridad a los valores sociales y ambientales, en lugar de al neoliberalismo económico. Y en ese experimento social surgió la necesidad de diseñar una nueva identidad masculina.

Segundo Momento: Experiencia “Ponte en Mi Falda”

El mismo año, decidí explorar el tema desde mi cuerpo y me lancé a la calle con el performance titulado *Ponte en Mi Falda*, y durante nueve días caminé vistiendo una falda teatral con frases feministas a través de siete pueblos de la isla. En el trayecto, compartí con mujeres que me contaron lo que representaba ser una mujer, desde sus experiencias. Ponerme en sus zapatos me permitió sensibilizarme, ver mis privilegios y el machismo internalizado que había heredado, sin pedirlo. Estaba ahí listo para ser descubierto y cuestionado. El trabajo performático fue importante también, para cuestionar los estereotipos de género en el espacio público.



Figura 1: “Ponerme en sus zapatos me permitió sensibilizarme, ver mis privilegios y el machismo internalizado que había heredado, sin pedirlo.”

A partir de esta experiencia y bajo la consigna “lo personal es político”, decidí compartir mi proceso con amigos varones una vez más. Y les propuse una serie de talleres

para trabajar nuestras masculinidades, a través del arte, la ecología y el *mindfulness*, este último con el propósito particular de prestar atención al momento presente y aumentar la autoconciencia (Sociedad Mindfulness & Salud, 2007). Herramientas que estaba utilizando en mi proceso de cuestionamiento y reflexión activa.

III. Etapa de Autoexploración y Exploración en Colectivo (2011-2015)

Primer Momento: Grupo “Masculino en Transición”

En el 2011, mi preparación como teatrero y educador popular me permitió diseñar un espacio lúdico para cuestionar la masculinidad utilizando la pintura, la música, la danza, la escritura creativa, el teatro y los juegos colaborativos. Durante un año nos reunimos una vez al mes en una casa de campo. Así, nació *Masculino en Transición*. El grupo fue creciendo y la confianza también. Cada dinámica develaba una capa de costra machista heredada por decenios.

“Julián”, padre de tres niñas, confesaba que con el *Ejercicio de la Cascada* comenzó a desmontar los estereotipos. En este ejercicio, el grupo de pie forma un círculo y uno de los compañeros se ubica en el centro con los ojos cerrados, mientras los demás suben sus brazos y al unísono rozan sus manos sobre el cuerpo del compañero, en dirección al suelo, como si fuera una cascada. Para “Julián”, fue la primera vez que se dio el permiso para tocar el cuerpo masculino de esa manera, y a la vez sentir que era agradable al recibirlo.

“Sergio”, ingeniero en computación, nos ofrece su testimonio como participante...

“Lo más que me impresionó en los talleres fue un ejercicio de respiraciones, en el cual llegué a una parte emocional que no había tenido acceso. Fue como una catarsis, liberé mucha energía emocional acumulada y me sentí livianito”.

Los ejercicios iniciales cumplieron su propósito de generar un clima de confianza y apertura entre los participantes. El diseño metodológico cuestiona las prácticas machistas y el sistema basado en el capital, que se sostiene a través de la producción sin descanso, la competencia agresiva y acumulación desigual. Como estrategia se incluyeron juegos colaborativos, con el propósito de facilitar un ambiente de aprecio recíproco, apto no solo para la diversión, sino también para el aprendizaje intelectual como actitudinal. Así mismo, generar comportamientos prosociales basados en relaciones solidarias, afectivas y positivas (Jares, 2004, p.10).

“Ian”, diseñador gráfico, nos comenta al respecto...

“Nunca había estado cómodo trabajando con otros hombres, por las dinámicas de jerarquía, competencia y burlas que se formaban. En este grupo me gustó la experiencia de trabajar juntos porque se creó un ambiente de colaboración, acogedor y cariñoso”.

Las artes representativas también se hicieron presentes, el teatro motivó a los participantes a ser actores y dejar de ser meros espectadores. Un día, bajo la técnica de Tea-
208

tro Foro, desarrollada por el teatrólogo brasileño Augusto Boal (2009), representamos una escena opresiva entre un padre y su hijo, en la que varios de los participantes encarnaron el papel del hijo para proponer soluciones. Al finalizar el ejercicio, “Paco”, sicólogo de profesión, expresó lo siguiente...

“¡Diantre! Este ejercicio es como un ensayo de la vida, ahora tengo varias alternativas para reaccionar, si me pasa a mí o a alguien cercano.”

También realizamos experiencias de inmersión ecológica en el pueblo de Adjuntas, visitamos a Monte Guilarte - uno de los picos más altos de Puerto Rico - para recibir el amanecer en el solsticio de verano. En ese día cocinamos juntos, meditamos en círculo y vivimos experiencias de conexión con la naturaleza y con nosotros mismos.

Así, *Masculino en Transición* se convirtió en un laboratorio de autoexploración y exploración en colectivo que se validaba de forma empírica en el entramado arte-naturaleza-meditación. Un contenedor para ventilar interrogantes, emociones, miedos y sueños.

Segundo Momento: Talleres “Masculinidades del Caño”

Las invitaciones a salas de clases y conferencias para compartir las experiencias con ambas iniciativas me permitieron ver que había mucho por explorar y sobretodo, que debía ser responsable con lo que decía. Entonces, en el 2014 decidí tomar el curso en línea *Intervención con Hombres en Igualdad, Género y Masculinidades*, ofrecido desde la Universidad de Jaume II en España. Mediante el mismo, pude conocer referentes y marcos teóricos de pertinencia. Y como proyecto final, me propuse realizar una intervención en una comunidad de varones.

Escogí como centro de práctica las comunidades cercanas al Caño Martín Peña (sectores empobrecidos, con altos niveles de violencia), específicamente los trabajadores que realizaban tareas de mantenimiento de áreas verdes para la compañía AmeriCorps. Los empleados tenían conflictos con la supervisora, evidentemente era un asunto de género. Ya no estaba en la zona cómoda con mis amigos, que querían trabajar el tema. Ahora, siete hombres llegaban de manera compulsoria a tomar los talleres, luego de terminar una ardua jornada de trabajo bajo el sol. Estos talleres tenían como propósito sensibilizar a la población sobre el tema de las masculinidades con juegos colaborativos y ejercicios artísticos para estimular a la reflexión y el cambio.

Los encuentros tipo taller se titularon *Masculinidades del Caño: Hacia una nueva conciencia de equidad* y teníamos la meta de trabajar durante ocho sesiones por dos horas cada día (junio-agosto de 2014). Fueron varias las estrategias utilizadas para garantizar su participación, teniendo en mente que era un poco amenazante hablar y cuestionarnos las masculinidades en ese contexto.

Como incentivo, comenzamos cada sesión con una cena liviana. En mi experiencia como educador popular, había constatado que si el participante forma parte del diseño, se compromete mucho más con el taller. Trabajando con hombres descubrí además que, tanto compartir el poder como desarrollar un currículo emergente, favorece el proceso de apro-

piación de la experiencia. Entonces, entre todos establecimos los acuerdos de convivencia en el primer encuentro. Luego de realizar una descripción sobre la propuesta educativa, fueron motivados a seleccionar el orden de los temas que se trabajarían, basado en sus intereses y necesidades. Los temas propuestos fueron: amor, sexualidad, emociones, violencias, empatía de género y masculinidades positivas.

Tercer Momento: Hacia una nueva conciencia de equidad... Fragmentos y reflexiones del proceso

Para ilustrar la experiencia en el Caño Martín Peña, comparto el diseño y la metodología empleada durante el primer taller y fragmentos de las reflexiones más sobresalientes.

Taller Inicial: CONOCIÉNDONOS

OBJETIVOS: A través de la plática y los ejercicios de armonización el grupo conocerá información personal de sus compañeros para iniciar un proceso de conocimiento y desarrollo de la confianza. Los participantes enunciarán en voz alta, características asociadas al hombre y la mujer para identificar el concepto que tienen sobre género.

MATERIALES: papel de construcción, lápices de colores, papelón, marcadores. hilo de tejer.

PRELUDIO: *(aproximadamente 20 minutos)*

1. Presentación: Trasfondo del facilitador y su experiencia en el tema.
2. Propuesta: Realización de talleres sobre los temas de género, masculinidades y equidad a través de dinámicas, juegos cooperativos, charlas y círculo de palabras.

ARMONIZACIÓN *(aproximadamente 10 minutos)*

1. Respiraciones Taichí. Estas respiraciones colaboran a oxigenar el cerebro, calmar la ansiedad y establecer un clima óptimo para iniciar el trabajo.
2. Aplauso Colectivo (ejercicio de sincronización). Al unísono frotaremos las palmas de las manos produciendo calor y al contar hasta tres, damos un aplauso con la intención, de escuchar un solo sonido.

INICIO *(aproximadamente 30 minutos)*

1. La Red: (ejercicio de presentación). En un círculo comenzamos a lanzar una bola de hilo de tejer. Cada uno menciona su nombre y menciona como se siente, pensando en una situación climatológica (me siento soleado, lluvioso, tempestuoso...). Cada uno mantiene un pedazo del hilo, formando una gran red. Dialogamos sobre el significado de la red.
2. Los Tres Árboles (ejercicio de conocimiento). Los talleristas pensarán en dos personas significativas para ellos y las dibujarán en forma de árboles en un papel, incluyéndose a ellos. Al final, dialogaremos sobre esas personas y la importancia en sus vidas. Observaremos detalles de los dibujos que nos revelen información no dicha.

DESARROLLO *(aproximadamente 40 minutos)*

1. Lluvia de Ideas. En un papelón dividido en dos partes, una columna para que asignen cualidades a los hombres y en la otra, cualidades a las mujeres. Realizaremos una discusión al final.

CIERRE *(aproximadamente 20 minutos)*

1. Resumen oral a manera de conclusión.
2. Valoración de la sesión: Lo aprendido del taller / Lo que más les gustó.
3. Culminar con la frase: "Que nuestra noche este llena de..."

Reflexión del Facilitador

11 de junio 2014

En esta etapa nos estamos conociendo y estoy consciente que soy un agente externo que les acompañará por un tiempo definido. Observo su manejo corporal, sus palabras y cómo se relacionan. Estoy en un escenario muy particular - varias de las palabras que utilizan son nuevas para mí. Ahora me encuentro con nuevas realidades, otras masculinidades que coexisten en mi país. El grupo esta constituido por jóvenes de 18, 21, 22, 23, 25 años, y dos hombres de 36, en total siete.

En el ejercicio de la red con el hilo, reflexionamos sobre las conexiones e interdependencia entre nosotros los seres humanos. En el aplauso colectivo, después de varios intentos logramos acercarnos a la sincronía, ejercicio que mantendremos practicando en los encuentros subsiguientes para lograr la atención y sincronicidad grupal.

El ejercicio de dibujar lo tres árboles fue muy revelador. Comenzamos a ver una actitud de disposición al dibujo, como convocar al niño interior. Al presentar cada dibujo comenzamos a escuchar las historias personales. La más impactante fue la de "Junior" de 36 años, quien habló de su accidente cuando se cayó de un 14 piso - "Estoy jodío" - y con sus ojos rojos mencionaba todo el proceso sin derramar una lágrima. Mostró fotos desde tu celular en el momento que estuvo en el hospital y menciona que dibujó a sus hijas porque es a ellas a quienes ama. A su esposa, quien le cuidó en todo su proceso, menciona que la quiere y se lo demuestra, pero nunca le dice que la ama, porque piensa que se le va a ir con otro hombre. El tono festivo del grupo cambió y sus voces bajaron el volumen, se percibía un tono cálido y meditativo. La ausencia de padres en los dibujos fue constante y las historias muy similares. Al final del ejercicio, les pregunté si conocían esa historia de sus compañeros y mencionaron que no. Y que hoy sabían un poco más de sus compañeros de trabajo.

La próxima propuesta fue realizar un listado de cualidades para el hombre y la mujer. Estos fueron los resultados...

Cualidades de las Mujeres

delicadas, bochincheras, fuertes, maduras, durotas, sociables, protectoras, quejonas, analíticas, seteadoras, perversas, víboras, agresivas, dulces, lloronas, kinkys, presentás, averiguás, embusteras, truqueras, interesadas, vengativas, curiosas, furiosas, incomprensibles, infieles.

Cualidades de los Hombres

fieles, fuertes, inteligentes, guapos, educados, trabajadores, luchadores, amables, sinceros, respetuosos ligones, responsables, dispuestos, amorosos como ositos, felices, cautivadores, indomables, bravos, peligrosos, sentimentales, rencorosos, orgullosos, humildes, labiosos (palabreo para conquistar a la dama), calientes en la cama (para darle castigo hasta el amanecer).

DESCOLONIZAR LA PAZ

En este ejercicio comienzan a aflorar las oposiciones entre géneros, por tanto les pedí que justificaran sus palabras. Por ejemplo, sobre las palabras “furiosas” y “dulces”, explica “Rafa” de 21 años, haciendo alusión a su compañera.

Ella era dulce, pero se puso furiosa. No he llegado al límite de darle golpes. Pero todo es una discutiera y peleadera.

Un día me mencionó mi mai, y me dió en la cara. Yo la cogí por el cuello y la tiré contra el bonete del carro. ¡Me arrepentí con cojones!

En otra discusión, ella me enterró las uñas en la ceja. Yo la cogí por el cuello y la tiré. Siempre se lo decía, discutimos pero no me toques. Desde chamaquito he estado pelando en la calle y lo hago en defensa.

A las mujeres les enseñan, “a las nenas no se tocan”, a los hombres no les dicen, “que te dejes dar”. Es como todo. Nosotros somos más sentimentales, que las mismas mujeres. Somos más miedosos de lo que ellas nos puedan hacer. Nosotros se las pegamos (infidelidad) y ellas nos perdonan. Nosotros pa’ no quedar tan pendejos, les pegamos.

En casa nos dijeron: “los hombres no lloran”, “no te debes dejar coger de pendejo”, “no te puedes dejar dar”. Todo esto ha llevado a que uno se reprima las emociones.

Este relato evidencia que la familia es el primer agente socializador, ya que sostiene una socialización diferenciada para cada género. En el caso de los varones, la crianza está dirigida a que sean “bien machitos” y “aguanten presión”. ¿Qué efecto tiene este tipo de crianza en la esfera emocional masculina? Sobre la represión de las emociones, la teoría revela lo siguiente: “La identidad masculina hegemónica queda definida por dos procesos psicológicos simultáneos el hiperdesarrollo del yo exterior (lograr, hacer y actuar) y la represión de la esfera emocional” (Corsi, 1995). Estos procesos de continuo autocontrol generan una importante tensión que a su vez da origen en los hombres a episodios de violencia incontrolada más frecuente que en las mujeres, con el gravamen del permiso social (Pescador, 2007).

Al avanzar el taller, uno de los participantes reflexiona en voz alta...

“Lito”: *¿Y qué yo soy? A la larga no sé ni qué somos.*

Facilitador: Es normal que el hombre en este momento no sepa ubicarse porque hay una crisis de la masculinidad en todo el mundo.

“Lito”: *Tú, quitas unas cosas, pero... ¿Qué cosas me traes? ¿A qué camino tú me llevas, siendo tan emocional?*

La mirada del participante con genuina preocupación me confronta... *¿Cuál es tu propósito al brindarnos estos talleres? ¿Para qué tú haces estas reflexiones y dinámicas? ¿Qué tú quieres lograr en tu vida?* - Y como facilitador, respondo...

Yo quiero ser un ser humano. No hay una sola manera de ser hombre como nos han hecho creer. Hay tantas maneras de ser hombres, como tú quieras expresarla. El trabajo es salir de ese libreto y crear el tuyo. Te puedo decir lo que yo hago, pero no es tu receta. Te podrás

CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES CONTESTATARIAS EN PUERTO RICO

inspirar, pero el camino lo vas descubriendo tú. Romper con lo que la sociedad te enseñó, romper con lo que no te hace crecer. Yo estoy para acompañarte en un trayecto de tu camino.

En el tercer taller les volví a leer algunas de las cualidades que habían asignado a las mujeres como por ejemplo que eran: *bochincheras, quejonas, seteadoras, perversas, agresivas, averiguás, embusteras, truqueras, incomprensibles e infieles*. Y les pregunté:

Facilitador: *¿Por qué insisten en salir con féminas si la mayoría de las cualidades asignadas a ellas, no son atractivas?*

Todos: (Se quedaron en silencio).

Facilitador: *¿Piensan que fueron justos con las mujeres?*

Todos: *No.*

Facilitador: *Entonces... ese sería un buen inicio, revisar las percepciones que tenemos, con detenimiento, siendo justos y honestos.*

Otras reflexiones interesantes surgieron a partir de un ejercicio de autoconocimiento en el que se les sugirió varias preguntas acerca de su realidad existencial, la actual y la deseada:

Estado Real	Estado de Deseo
<i>¿Cómo me veo?</i>	<i>¿Cómo me quiero ver?</i>
<i>¿Cómo me siento?</i>	<i>¿Cómo me quiero sentir?</i>
<i>¿Qué me digo internamente?</i>	<i>¿Qué me quiero decir internamente?</i>

Fragmentos de Reflexión Compartida

14 de julio 2014

“Danny”: *Nunca me había hecho esas preguntas. Me sirve para organizar más mi vida. Me doy cuenta que a veces uno hace las cosas pa’ satisfacer a los demás y no lo que realmente se quiere.*

“Paul”: *¿Existe el sentir neutral? Yo me siento neutral, ni feliz, ni muy triste.*

Facilitador: *Vamos a ver. ¿Y con tu vida, es lo mismo?*

“Paul”: *En mi vida he jodío con mujeres, con chavos. Es como la misma mierda todo. Estoy acostumbrado.*

Facilitador: *¿Y cómo te hace sentir?*

“Paul”: *Ahora se me hace difícil enamorarme o conseguir una chamaca que me pueda enamorar. Y eso me hace sentir mal.*

Facilitador: *¿Mal? ¿Puedes ser más específico?*

“Paul”: *Pienso que es por el patrón de las costumbres. Tengo que romper el patrón. Yo creo que necesito una vida nueva.*

Facilitador: *Tienes una, tienes una vida para hacer todo lo que tú quieras. Ya una vez estás consciente puedes operar cambios. Estas preguntas que te propuse son para que puedas hacer una radiografía y saber donde estás.*

Facilitador: *Recuerda ser específico con lo que tú sientes. Usando la escalera de las emociones que utilizamos previamente. Es importante definir, como te sientes. ¿Bien? ¿Bien qué? Bien contento, bien alegre, bien emocionado, bien ansioso. Cuando eres específico, el oyente puede recoger la emoción y ofrecerte un apoyo específico. Por ejemplo, estás ansioso. Pues, vamos para la playa a dar una vuelta, para que te despejes.*

“Danny”: *Oh, ¿El bien con un apellido?*

Facilitador: *Sí.*

“Paul”: *Es que me siento mal.*

Facilitador: *¿Mal en cuanto a qué?*

“Paul”: *Mal de emociones, es que no siento emoción.*

Facilitador: *Cuando me viste horita... ¿Cómo te sentiste?*

“Paul”: *Sorprendido.*

Facilitador: *Esa es una emoción.*

“Paul”: *Es que yo me siento de muchas maneras durante el día. Yo lo comparo como neutral.*

Facilitador: *¿Cómo te sientes ahora?*

“Paul”: *Me siento vacío.*

Facilitador: *Esa es una emoción clara.*

Las preguntas nos permiten profundizar y descubrir las verdaderas emociones y necesidades. Por lo que es esencial continuar realizando trabajos similares, para desarrollar un vocabulario emocional que llene esos vacíos.

Para culminar estos ejemplos comparto un fragmento del último día del taller, en el comprendí que era “ave de paso” y debía visibilizar las masculinidades alternas que existían entre ellos, para que les sirvieran de modelo e inspiración. El 25 de agosto de 2014, aproveché la presencia de “Danny” - hombre de 36 años y padre soltero con tres hijos - para visibilizarlo y reconocerle frente al grupo. Exalté las cualidades que ha desarrollado, ejerciendo una masculinidad no tradicional...

Facilitador: (refiriéndome a “Danny”) *Como papá te reinventaste y estás transmitiendo en adelante otro modelo de paternidad. Tuviste dos opciones - o superabas tu historia personal o que la historia te superara a ti. Entonces, a través de tus cuentos, has demostrado que la superaste y hoy eres un modelo de masculinidad distinta, para tus compañeros que están aquí. Los modelos no están muy lejanos, están en tu comunidad y “Danny” es uno de ellos. Él ha vivido una historia similar a la de ustedes y ha desarrollado las herramientas necesarias para salir del constructo tradicional y desarrollar una masculinidad alterna.*

El proyecto *Masculinidades del Caño: Hacia una nueva conciencia de equidad* se convirtió en una gran escuela. A igual que una radiografía, el proceso de tres meses reveló la fragilidad emocional que viven la mayoría de los varones en Puerto Rico, por no reconocer sus sentimientos o por no saber cómo expresarlos de manera saludable. Revela además, la

cantidad de mitos y estereotipos que manejamos por falta de información. Y la necesidad de introspección y acompañamiento compasivo en estos espacios de deconstrucción de la masculinidad hegemónica que termina por ser un modelo limitante. También, reafirmamos el beneficio del trabajo artístico-lúdico como elemento de educación popular liberadora para aprender con placer y resignificar los lazos entre varones y sus diversas masculinidades.

IV. Etapa de Comprensión Plena del Sistema Patriarcal, Machista y Heteronormativo (2015-2019)

Primer Momento: Colaboración con Coordinadora Paz para la Mujer

La etapa *Altermundista y de Masculino en Transición*, además de las experiencias con el proyecto *Masculinidades en el Caño*, crearon la base para colaborar con la organización de base feminista *Coordinadora Paz para las Mujeres* y comprender la naturaleza de las violencias machistas - esas que me quitaban el sueño en el 2004 cuando vivía en el área oeste. Ya podía hablar sobre los siguientes conceptos: cultura de violación, mitos del amor romántico, la doble jornada, violencia simbólica, micromachismos y mencionar la palabra feminicidios, en vez de repetir la frase “*La mató por celos*”.

Comprendí que el sistema en el que vivimos es uno patriarcal, machista y heteronormativo. Y que los medios de comunicación, el sistema educativo, los fundamentalismos religiosos y la familia tradicional, sostienen y refuerzan la diferenciación negativa entre hombres y mujeres – en lugar de la equidad de género – otorgando así a las fémimas un lugar inferior en la sociedad. De lo contrario, no hubiesen aumentado de 12 a 23 los feminicidios en el 2018 (Rivera Puig, 2018) y la gobernadora de turno, Wanda Vázquez Garced, no hubiese proclamado una alerta nacional por violencia machista en Puerto Rico (Rivera Giusti, 2019).

Segundo Momento: ¿Cómo propiciar una Cultura de Paz en este escenario?

No obstante el saldo positivo de estas experiencias, todavía persiste la pregunta: *¿Cómo propiciar una cultura de paz en este escenario?* Retumba además en mi mente la frase “*hay que implosionar el macho*” - es decir, la urgencia de un cambio radical en la mentalidad de los hombres. Esta transformación implica desprenderse de los privilegios y reconfigurarse desde la sensibilidad, la equidad y una conciencia de justicia social. No es cosa fácil viviendo en un sistema capitalista neoliberal, donde se valora la producción, la competencia y la ganancia.

Tercer Momento: Nacimiento de “TIPOS”

El acto más revolucionario es la pausa, el autocuidado radical y colectivo. Por esa razón en el 2017, nace el *Taller Introspectivo Pro Hombres Solidarios (TIPOS)*, una extensión de las investigaciones que he realizado sobre el tema de las masculinidades por más de diez años desde la academia y las experiencias con grupos de reflexión. TIPOS (2018) es una iniciativa orientada a la reflexión que integra el arte, la ecología y el *mindfulness*, con miras

a la co-creación de masculinidades alternas. La misma provee un espacio virtual y real para el cuestionamiento de la masculinidad hegemónica y brinda herramientas a esos fines. Promueve además para el intercambio de saberes, metodologías y experiencias entre docentes, estudiantes, artistas y activistas, de manera que puedan realizar proyectos investigativos y creativos vinculados al tema.

Reflexión de cierre: Hacia la construcción de masculinidades contestatarias

La literatura nos muestra que la construcción social del género dominante subordina a la feminidad y otras formas alternas de masculinidad. Según Connell (2005), la construcción de la “masculinidad hegemónica” da forma a las relaciones sociales de poder y autoridad de los hombres sobre las mujeres y otros hombres. Como elementos centrales de esta construcción se encuentran los siguientes: el hombre debe ser respetado, demostrar invulnerabilidad, autosuficiencia y valor. Debe además ser el proveedor principal de su familia y estar en control de sus actos, su reputación y su productividad (Ramírez & García-Toro, 2002).

Reconocer la masculinidad hegemónica como un modelo caduco e injusto conlleva pues, visibilizar el costo social. Por ejemplo, según datos obtenidos del *Perfil de la Población Confinada del Departamento de Corrección y Rehabilitación de Puerto Rico* (DCR-PR, 2015), el 97% de nuestra población carcelaria es masculina y el 83% de las muertes violentas ocurre en hombres. A partir de su investigación sobre la *Salud de los Hombres*, Felicié-Mejía y Toro-Alfonso (2008), llegan a la conclusión de que, a mayor identificación con la masculinidad hegemónica, mayor la probabilidad de que los hombres se involucren en conductas de riesgo.

La masculinidad tradicional es un problema de salud pública que atenta contra la paz de nuestro país. De aquí la urgencia de trabajar en la construcción de masculinidades alternas. Las “masculinidades contestatarias” representan identidades masculinas que activamente retan, cuestionan y rechazan la masculinidad hegemónica. Los hombres que encarnan este tipo de masculinidad promueven en su cotidianidad rasgos no hegemónicos y la demostración pública de emociones tales como la afectividad, la compasión y la ternura. Rechazan además, la violencia y los dispositivos de dominación en todas sus manifestaciones (Ramírez & García-Toro, 2002).

Confío plenamente en el poder de las masculinidades contestatarias y apuesto a continuar un trabajo formativo de prevención desde la educación transdisciplinaria, hacia la deconstrucción de la masculinidad tóxica, desde lo personal hasta lo colectivo. Dicho trabajo debe proveer espacios seguros de reflexión en los cuales masculinidades de diversas generaciones puedan acompañar otras masculinidades en el proceso de duelo, para desprenderse de lo conocido y co-crear masculinidades alternas saludables.

Por ello, me propongo además seguir gestionando y auspiciando contenidos creativos que presenten otros modelos -que no sean los galanes de telenovelas o superhéroes hiperviriles, que estén orientados a la construcción de un nuevo imaginario colectivo. Por ejemplo, la muestra de *Cine Boriqueer*, como parte del *Festival Internacional de Cine Queer* en Puerto Rico, en la cual los personajes principales representan masculinidades trans,

CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES CONTESTATARIAS EN PUERTO RICO

queer, gay o aliados, visibilizando de manera saludable la diversidad del universo masculino (PR-QFF, 2009-2019). Así también, los comerciales como el caso de Gillete, con el lema, “*Nosotros creemos... En lo mejor que un hombre puede ser*”. Comercial tipo campaña que se hizo viral en solidaridad con el movimiento #MeToo, en la cual denuncian el acoso sexual, la violencia de género, la masculinidad tóxica y convoca a los hombres a dar el ejemplo a los niños; que serán “*los hombres del mañana*” (Saim, 2019).

Ciertamente, después de años de desvelos, experimentos sociales, encontrar pistas y recoger saberes en el camino junto a colaboradores comprometidos con su crecimiento y la justicia social, reafirmo en esta reflexión de naturaleza autoetnográfica, la necesaria deconstrucción de la masculinidad hegemónica y la urgente construcción de masculinidades contestatarias en Puerto Rico. Por tanto, culmino pensando que la paz se construye un día a la vez. *¿Qué tal si los hombres comenzamos con nosotros mismos?*

Referencias

- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Argentina: Alba Editorial
- Blanco, M. (2012, agosto). Autoetnografía: Una forma narrativa de generación de conocimientos. *Revista Andamios* 9(19). México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/628/62824428004.pdf>
- Connell, R.W. (2005) [1995]. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Corsi, J. (1995). *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DCR-PR (2015). *Perfil de la Población Confinada*. Departamento de Corrección y Rehabilitación de Puerto Rico. Recuperado de: http://ac.gobierno.pr/correccion/wp-content/uploads/2015/12/perfil_poblacion_confinado2015.pdf
- Felicié-Mejía, J. & Toro-Alfonso, J. (2008). La salud de los hombres: Una mirada desde la construcción de las masculinidades. En Toro-Alfonso (Ed.), *Lo masculino en evidencia: Investigaciones sobre la masculinidad* (pp. 76-106). San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Hieronimi, H (2009). *Fundamentos de la permacultura* (6^{ta} ed.). Michoacan, México. Recuperado de: <http://movimientotransicion.pbworks.com/f/MANUAL+DE+PERMACULTURA.pdf>
- Jares, X.R. (2004). *El placer de jugar juntos: técnicas y juegos cooperativos*. España: Editorial CCS. (“Introducción”, pp. 5-23).
- Pescador, E. (2007). Masculinidades y violencia. En Lozoya & Beyoda (Eds.), *Voces de hombres por la equidad* (pp. 109-125). España.
- PR-QFF (2009-2019). *Puerto Rico Queer Film Fest*. [sitio web] <http://www.puertoricoqueerfilmfest.com/cine-boriqueer-2018.html>
- Ramírez, L.R. & García Toro, V.I. (2002). Masculinidad hegemónica, sexualidad y transgresión. *Centro Journal*. Volumen XIV. Num 1. 5-25.
- Red Ibérica de Ecoaldeas (2001). *Inicio*. España. Recuperado de: <http://rie.ecovillage.org/inicio/>

DESCOLONIZAR LA PAZ

- Rivera Giusti, C. (2019, 4 de septiembre). Gobernadora decreta alerta nacional por violencia machista. *El Vocero*. Recuperado de: https://www.elvocero.com/gobierno/gobernadora-decreta-alerta-nacional-por-violencia-machista/article_8bf2db78-cf6d-11e9-a9f6-b3c63ccf3708.html
- Rivera Puig, M. (2018). Nuevas pistas en el caso de Valerie Ann. *El Vocero*. Recuperado de: https://www.elvocero.com/ley-y-orden/nuevas-pistas-en-caso-de-valerie-ann/article_2d5bb10c-0c9a-11e9-9d2f-1fbcf2e77312.html
- Saim, A. (2019). *¿Por qué todo el mundo esta hablando de este comercial de la masculinidad?* Vogue-México. Recuperado de: <https://www.vogue.mx/agenda/cultura/articulos/gillette-comercial-controversia-anuncio-viral-2019/14556>
- Sociedad Mindfulness y Salud. (2007). *¿Qué es el Mindfulness?* Argentina. Recuperado de: <https://www.mindfulness-salud.org/mindfulness/que-es-mindfulness/>
- TIPOS. (2018). *Taller Introspectivo Pro Hombres Solidarios* [espacio virtual] <https://www.espaciotipos.com>

Semillas de la Agroecología Escolar en Puerto Rico

Carol E. Ramos Gerena¹

Imagina por un momento que eres estudiante en una escuela K-12 de Puerto Rico...

Suena el timbre y es hora de la próxima clase. Al salir del salón, lo primero que ves son los grandes girasoles en la jardinera y notas que ya pronto se le podrá cosechar semillas. Mientras continúas caminando, observas una mariposa volando sobre las flores de zinnias, cerca de los gandules, y disfrutas del olor de las hojas de albahaca, que siempre te recuerda a una rica pizza. Es hora de la clase en el huerto escolar. Pasas por los tomates y pruebas el más rojo, sin que otros se den cuenta y lo saboreas. Rápido te pones las botas de hule, recoges los guantes o simplemente agarras tu herramienta favorita para desyerbar el área de las lechugas y colaborar en levantar un banco de ají dulce, las dos tareas que se acordó tu grupo asumirían hoy.

Los otros compañeros fueron al comedor para buscar los residuos orgánicos que las empleadas han acumulado en la paila tapada y los llevan a la compostera. Allí, otro equipo, de varios estudiantes con palas de bote en mano, incorpora estos residuos con material seco a razón de 1:1, para crear la composta que estará a la venta por la cooperativa estudiantil. Al terminar, colocan en la paila, parte de la composta lista y la llevan al vivero para utilizarla en los próximos semilleros.

Al terminar tu tarea, te voluntarizas a llevar al comedor las cosechas de tomates que serán utilizados en el almuerzo. La maestra de agricultura sabe por qué te voluntarizaste, pero confía que los tomates llegarán al comedor.

Acercándose la hora de la próxima clase, todas y todos recogen y limpian las herramientas y junto a la maestra de agricultura comparten su experiencia de trabajo. Respiras profundo y contemplas alegre, admiras la capacidad que tienen las semillas para convertirse en un huerto. Le pides permiso a la maestra para llevarte una semilla de gandul para tu casa y te regala diez.

Ya listos para la próxima clase, entras al salón y la maestra de español propone realizar un escrito para contestar la pregunta que aparece en la pizarra: ¿Cómo el saber producir alimentos puede atender el problema de la falta de acceso a la comida sana en mi comunidad, especialmente luego del paso del huracán María en Puerto Rico? Comienzas a escribir...

¹ **Carol E. Ramos Gerena.** Estudiante de Maestría en la Escuela Graduada de Planificación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. carol.ramos1@upr.edu

DESCOLONIZAR LA PAZ

Lejos de ser una historia de fantasía, este es el tipo de actividades que ocurren, y me enorgullece validar, en escuelas K-12 de Puerto Rico. Escuelas que han logrado desarrollar experiencias donde integran la agroecología desde la teoría y la práctica como herramienta para la solución de problemas reales que enfrentan las y los estudiantes en sus comunidades. Incluso, existen proyectos que fomentan el intercambio entre la escuela y las comunidades aledañas, en los cuales las y los estudiantes se convierten en educadores dentro de sus comunidades.



Figura 1. Tomates del huerto que fueron llevados al comedor escolar, son lavados para incorporarse en el almuerzo en la Escuela Intermedia Berwind

En este escrito, comparto algunos apuntes y reflexiones sobre la agroecología escolar en Puerto Rico. Se basan en el trabajo de investigación realizado para mi tesis como estudiante de la Escuela Graduada de Planificación de la Universidad de Puerto Rico, donde he documentado proyectos de educación agrícola de cuatro escuelas públicas, a partir de entrevistas a sus maestros y directoras. En este escrito proveo una descripción de estos “proyectos semilla” de la agroecología en Puerto Rico, incluyendo mención de sus logros y retos principales. Abordo además, sobre la necesidad y potencial de este tipo de proyectos dada la situación de falta de soberanía alimentaria en el país. Considero que la agroecología en las escuelas es capaz de promover y potenciarnos en valorar, defender, cuidar, proteger, restaurar nuestro ambiente a la vez que desarrollamos una visión crítica y transformadora del sistema alimentario de Puerto Rico.

La palabra agroecología está compuesta de agro y ecología, siendo esta la rama de la biología que estudia las relaciones de los diferentes seres vivos entre sí y con su entorno.

La agroecología se considera una ciencia, un movimiento social y una práctica, donde cada uno de estos componentes es indispensable para el otro. El científico chileno que acuñó el concepto de agroecología, Miguel Altieri, define una producción agroecológica como una “que optimiza el uso del espacio y de los recursos, recicla los nutrientes, conserva el agua y mantiene un control de sucesión y protección de los cultivos” (citado por Küster, 2018, p.12). Aunque el concepto se ha dado a conocer más recientemente, la agroecología existe desde hace mucho tiempo, ya que de esta manera han estado produciendo durante miles de años, poblaciones indígenas y campesinas; que luego de muchos errores y aciertos descubrieron cómo sobrevivir y cultivar en ambientes diversos alrededor del mundo. En el presente, estas comunidades han formado redes internacionales para recordar e insistir que la agroecología es la alternativa de producción de alimentos más justa y sana para quienes producen y también para el ambiente. Algunas de estas organizaciones son la *Vía Campesina* a nivel internacional, el *Movimiento Sin Tierra* (MST) en Brasil, *Campesino a Campesino* en Cuba, entre otras. En Puerto Rico existe la *Organización Boricúa de Agricultura Ecológica*, que es parte de la *Vía Campesina*.

Al integrar la agroecología en la educación, según Merçon y colaboradores (2012), han surgido “tres tipos de huertos colectivos que constituyen contextos de gran potencial transformador de saberes, actitudes y prácticas en torno a los sistemas alimentarios: los huertos escolares, los universitarios y los comunitarios” (p. 1208). Estos huertos motivan la investigación-acción-reflexión participativa del uso de los espacios públicos y comunes en el cultivo de alimentos sanos. Al sembrar, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene el potencial de integrarse de forma transdisciplinaria y de vincularse a la realidad de las y los estudiantes. Por su parte, Francis y colaboradores (2013), destacan que precisamente “el aprendizaje de la agroecología basado en los fenómenos proporciona una lógica y una plataforma para crear puentes entre la academia y la sociedad” (p.45) De esta forma los estudiantes adquieren herramientas para cuestionar y transformar las inequidades que persisten a través de los sistemas alimentarios en los que viven.

Múltiples investigaciones, además, han documentado los efectos positivos de los huertos escolares, no solo en los hábitos alimentarios y la salud nutricional de las y los estudiantes, sino también en “aspectos como la responsabilidad ambiental, las relaciones interpersonales, las habilidades cognitivas, los conocimientos transversales, la calidad de vida escolar y la autodeterminación” (Merçon et al., 2012, p.1208). Los huertos son espacios de aprendizaje práctico y constructivista, son “un laboratorio donde los jóvenes pueden ver lo que están aprendiendo y en cambio, aplicar ese conocimiento en situaciones de la vida real” (Klemmer, Waliczek & Zajicek, 2005, p. 452). De la misma manera, la directora de la escuela agrícola Hagley en Tasmania, argumenta que “nuestros estudiantes deben ser emancipados de las cuatro paredes del salón, y deben entrar en contacto con la naturaleza mientras están en la escuela. (...) Desde ahí se enfatiza en el logro en vez de la competencia, y se fomenta confianza y orgullo personal en cada joven” (citada en Corbett, Brett & Hawkins 2017, p.2).



Figura 2. Mesa de la cooperativa estudiantil BerCoop de la Escuela Intermedia Berwind

En Puerto Rico existen 18 escuelas vocacionales que ofrecen educación agrícola con un enfoque ocupacional y existen 84 escuelas que ofrecen educación agrícola con enfoque no ocupacional, para un total de 102 escuelas dentro del Programa de Educación Agrícola del Departamento de Educación. Además de estas escuelas, existen otras que desde su propia iniciativa construyen proyectos de huertos escolares integrando todas las materias, por ejemplo, a través del PBL (*Project Based Learning*). Sin embargo, al momento son escasas las escuelas que actualmente tienen o han tenido proyectos de educación agrícola comprometidos con una visión agroecológica. Entre estas escuelas, se pueden mencionar: (1) la escuela Segunda Unidad Botijas #1 en Orocovis, (2) la Escuela Agroecológica Laura Mercado en San Germán, (3) la Escuela Superior Especializada Vocacional Agrícola en Corozal, y (4) la Escuela Intermedia Berwind con su *Proyecto Agroecológico Urbano Intermedia Berwind* en San Juan.

Si bien sería ideal aumentar la cantidad de estos proyectos en el país, primero considero que no debemos insistir en la masificación de proyectos agroecológicos escolares, sino considerar estas escuelas como unas semillas. Por tanto, como toda semilla hay que primero aprender cuáles son sus necesidades, retos y el cuidado que necesitan para asegurar su sostenibilidad a largo plazo y de esta forma asegurar su cosecha. Además, al igual que con los cultivos, es importante que aprendamos sobre el contexto o clima particular en el cual se está sembrando, es importante contextualizar los retos de estas semillas dentro del panorama político, social, cultural, económico y climático en el cual se siembran.

Primera semilla: Escuela Segunda Unidad Botijas #1 en Orocovis

El programa de educación agrícola existe en la Escuela Segunda Unidad Botijas #1 de Orocovis desde el 1932, sin embargo, no es hasta el 2000 que se enfoca en una agricultura más sustentable junto a la llegada de la maestra y agrónoma Dalma Cartagena. La escuela se encuentra ubicada en el barrio Botijas 1 y cuenta con 2 cuerdas de terreno

SEMILLAS DE LA AGROECOLOGÍA ESCOLAR EN PUERTO RICO

para la siembra, aunque por aproximadamente 20 años la mayoría del trabajo agrícola se ha realizado en una cuerda. Los bancos de siembra están divididos por grado y a su vez, por áreas. Cada estudiante tiene su espacio de siembra asignado. La maestra Cartagena promueve una siembra intensa de corta duración, utilizando solamente composta como fertilizante y los estudiantes trabajan de tres a cuatro cosechas por semestre. Inicialmente era un programa a nivel intermedio, pero al bajar la matrícula de estudiantes extendieron el programa a nivel elemental desde el 2010. Al presente, trabajan el programa con jóvenes de 3ro a 8vo grado, además de la visita de los estudiantes de Kinder.

Todos los años celebran una Feria, en la cual se expone el trabajo de las y los estudiantes, traen animales y cosechas de sus hogares y se venden algunas de las cosechas que se trabajaron en el huerto. En el resto del año, las y los estudiantes se llevan sus cosechas para el hogar o se comparten con el comedor, que a su vez provee materia orgánica para el compostero de la escuela. La escuela ha logrado desarrollar alianzas con los grameros (que proveen grama para la composta), el Municipio de Orocovis (que provee viruta), los criaderos de animales (que proveen estiércol), además de organizaciones locales e internacionales como: *Organización Boricúa*, *Climate Justice Alliance*, *Why Hunger*, *Slow Food*, *Universidad de Puerto Rico*, *Universidad Ana G. Méndez*, *Americas for Conservation and the Arts (AFC+A)*, entre otros.

Algunos de los retos identificados por la maestra son: fomentar el interés en las y los estudiantes por la agricultura, y ser un modelo para seguir frente a todos los estigmas que existen sobre el trabajo agrícola en la escuela y en el país. En diciembre de 2019, la maestra Dalma Cartagena se retira del Departamento de Educación, luego de 19 años en el programa y de enseñar agroecología en la escuela de donde se graduó. Para Dalma, el que un estudiante sepa producir alimento sano debe ser garantizado por ley como un derecho humano fundamental. Su método de enseñanza lo ha bautizado *Pedagogía de la tierra*, con t minúscula refiriéndose al suelo (Capella, Cartagena, Ramos y Soto, 2019).

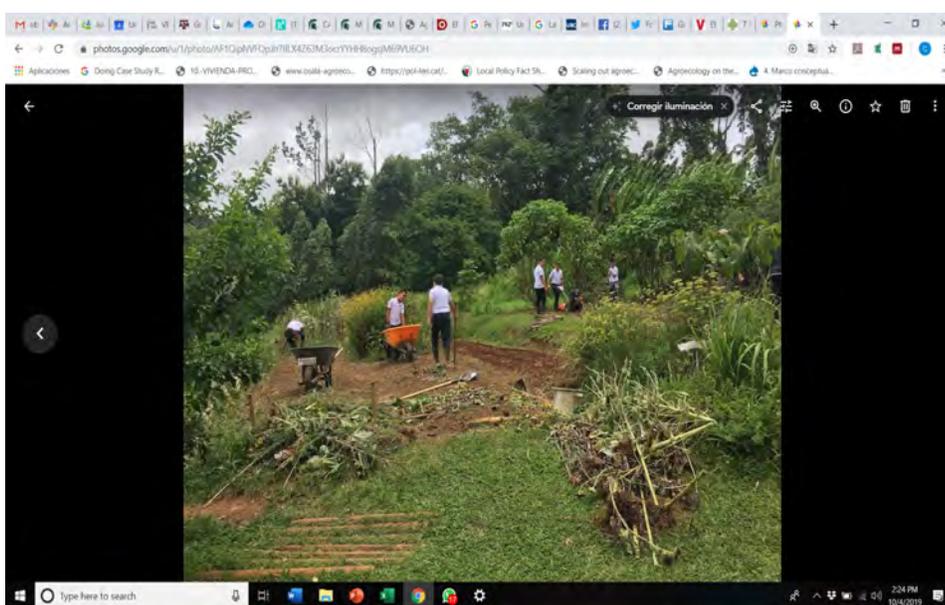


Figura 3. Estudiantes de 5to grado en la finca escolar de la Escuela Segunda Unidad Botijas, preparando el terreno para la siembra.

Segunda semilla: Escuela Laura Mercado en San Germán

Ubicada en el barrio Rosario en San Germán, la Escuela Laura Mercado, es la primera escuela en Puerto Rico en especializarse en agroecología. La escuela es titular de 32 cuerdas de terreno, 14 son dedicadas a la finca escolar y 6 para el bosque, dentro del cual existen tres salones al aire libre. En estas cuerdas de terreno, habitan una variedad de especies de flora y fauna nativas, autóctonas y migratorias como: palma real, caracola, yagrumo, pájaro bobo mayor, cafetales, San Pedrito, pterocarpus, boa puertorriqueña, cacao, murciélagos, bromelias, arañas, musgos, coquíes, hongos, palo de Brasil, reinitas, naranjo, entre otros (P. de la C 1970, 2019, p.3). Inicialmente, el curso de educación agrícola era compulsorio para todos los estudiantes, pero actualmente corre como un programa vocacional (opcional) de 8vo a 12mo y un programa no vocacional para estudiantes de 6to y 7mo.

La escuela llevaba años como escuela vocacional, pero es en el 2012 que la pasada directora escolar Lilly Ortiz escribe una propuesta para especializar la escuela en agroecología. Según entrevista a los maestros de educación agrícola, una de las razones principales para la especialización fue la amenaza de cierre de la escuela. Con la especialización lograron mantener la escuela abierta y aumentaron la matrícula de estudiantes. Al inicio, la escuela contó con cinco (5) agrónomos con licencia de maestro y un trabajador de finca, pero al momento, solamente cuentan con plaza para dos (2) maestros. Los dos maestros no logran trabajar con las 12 cuerdas de terreno por varias razones. Por un lado, carecen de alianzas y del personal necesario para la mano de obra. Además no tienen el apoyo administrativo necesario para la integración de las otras materias al proyecto, ya que no se les permite a los demás maestros a salir al huerto durante horas lectivas. Además, la burocracia atrasa el desarrollo de sus iniciativas, por ejemplo al prohibir que puedan hacer brigadas de mantenimiento de la finca durante el verano. También interfiere con el cumplimiento de sus funciones al exigir que como agrónomos cumplan con los cursos de educación continua que exige la profesión, sin que se atiendan las particularidades de un maestro agrónomo. Además, la falta de claridad del futuro de la escuela incide de manera negativa.

Actualmente, como el curso de agricultura no es compulsorio, el Departamento de Educación le quitó la designación de especialización a la escuela y los cursos que quedan no necesariamente trabajan el tema de agroecología. Sin embargo, los dos maestros continúan trabajando para concientizar sobre la falta de seguridad alimentaria en el país, sobre estrategias para aprovechar las áreas cultivables en el barrio, y estrategias sustentables para la producción de alimentos y el desarrollo de productos de valor añadido. Han logrado que sus estudiantes participen del programa de FFA (*Future Farmers of América*) y ganen premios por su representación.



Figura 4. Entrada del Bosque de la Escuela Agroecológica Laura Mercado

Tercera semilla: Escuela Superior Especializada Vocacional Agrícola en Corozal

En el 2015 fue inaugurada la Escuela Superior Especializada Vocacional Agrícola en Corozal, también conocida como ESEVA o como la Vocacional Agrícola Pablo David Burgos Marrero. Se crea la escuela, para atender la necesidad de tener una escuela vocacional superior en la montaña, según explicó la directora actual de la escuela. Aunque las escuelas vocacionales pueden tener dos directores, uno académico y otro vocacional, actualmente ella es la única directora y su enfoque es académico, aunque se encuentra aprendiendo de la agricultura. En la escuela se ofrecen talleres de (1) Salud Animal, (2) Horticultura, (3) Diseño Paisajista y (4) Maquinaria-Tecnología y Elaboración de productos. Como la escuela es una vocacional superior, recibe fondos federales Karl D Perkins, que cubre herramientas y materiales educativos para agricultura, pero a veces estos fondos no dan para atender las necesidades de una finca escuela.

Una de las metas de la directora es aumentar el número de estudiantes que asistan a la escuela, que estos se interesen por estudios post-secundarios y que los mismos salgan con una idea de desarrollo empresarial. Para la directora, una escuela agrícola es un proyecto que está todo el tiempo en construcción y que es exitosa cuando logra crear cohesión entre los talleres que se ofrecen y entre los agrónomos que trabajan como maestros.

Actualmente la escuela cuenta con cinco (5) agrónomos, para cinco (5) cuerdas de terreno, y un área en la cual se empezó a trabajar un proyecto con enfoque en agroecología. Por un tiempo, aunque así no era requerido, los maestros y estudiantes realizaban brigadas por la comunidad para desarrollar fincas alrededor del terreno escolar. Incluso han recibido premios a nivel estatal y nacional a lo largo de los pasados cuatro años, por el desempeño

escolar. Además, han logrado concientizar sobre la vulnerabilidad del sistema alimentario de Puerto Rico y sobre la importancia de los proyectos agrícolas familiares y el incentivo a los pequeños agricultores.

Para asegurar el funcionamiento pleno de la escuela, han coincidido, tanto maestros como personal directivo, que la escuela se debe manejar como escuela y también como finca. Para esto, consideran indispensable que esto se vea reflejado en la misión, visión y plan de trabajo escolar. Algunos maestros temen que la sostenibilidad del proyecto se vea afectada por el nombramiento de maestros y directivos relacionados a partidos políticos y la falta de visión desde la dirección sobre un proyecto agrícola integrado en la escuela. Sin embargo, algunos maestros continúan esforzándose, junto al apoyo de padres y estudiantes comprometidos para que, aunque no todos los estudiantes se vayan a dedicar a la agricultura, entiendan el esfuerzo que implica la producción de alimentos.



Figura 5. Techo verde sembrado como proyecto agroecológico y otras áreas verdes de ESEVA.

Cuarta semilla: Escuela Intermedia Berwind en San Juan

Ubicada en el barrio Sabana Llana Norte en San Juan, es una escuela de corriente regular, que desde el paso del huracán María construyó su PBL alrededor de un proyecto de huerto escolar para atender el tema de crisis alimentaria. Lleva dos años trabajando el PBL que terminó convirtiéndose en el Proyecto Agroecológico Urbano Intermedia Berwind. El proyecto ha continuado independientemente de las mudanzas que ha tenido que hacer la escuela, debido a los daños provocados por el huracán María en el plantel original. Aunque el plantel original tiene 2.7 cuerdas de terreno cultivables, en la escuela donde se encuentran actualmente han aprovechado las 0.2 cuerdas de terreno de área verde que tiene disponible para desarrollar 11 áreas de siembra, incluyendo una compostera que utiliza material orgánico del comedor.

La escuela ha documentado como el proyecto ha disminuido conductas violentas en los estudiantes, aumentado el desempeño en las Pruebas META y motivado el desarrollo de huertos familiares y comunitarios en las residencias de las y los jóvenes. Fuera de ho-

SEMILLAS DE LA AGROECOLOGÍA ESCOLAR EN PUERTO RICO

ras laborales, maestros y estudiantes hacen brigadas en las comunidades aledañas para fomentar el desarrollo de huertos comunitarios. La escuela cuenta con un club de periodismo y una cooperativa estudiantil que colaboran con la documentación y venta de los productos agrícolas. Al momento la escuela cuenta con el apoyo de la *Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Huerto Semilla, Amnistía Internacional, Para la Naturaleza y World Central Kitchen*. Además, ha recibido fondos del *Big Ideas Challenge 2018, Fundación Comunitaria, Fondo Resiliencia, Visit Rico, North Carolina Department of Environmental Quality*, entre otros.

El reto mayor es sostener un proyecto dentro de una escuela de corriente regular, que no tiene maestros agrónomos, que no se encuentra en su plantel original y que depende de alianzas a largo plazo para asegurar su continuidad. A pesar de estos retos, la escuela ha integrado a todo el personal en el desarrollo del proyecto, en giras, viajes fuera de Puerto Rico, un campamento de verano agroecológico, en ferias agroecológicas en la escuela y mercados agrícolas (como el Mercado AgroArtesanal en Barrio Obrero), entre otras actividades.



Figura 6. Vivero de la Escuela Intermedia Berwind.

Alternativas para la siembra de estas y otras semillas

Estas cuatro escuelas sirven de ejemplo sobre los retos institucionales, administrativos, culturales y programáticos que se enfrentan para sostener proyectos de agroecología. Es evidente que integrar la agroecología a la escuela, conlleva una coordinación diaria que requiere que se trabaje el plantel escolar como una escuela y una finca. Por tanto, requiere una convivencia escolar y una claridad en la visión del proyecto para que, como establece Stenhouse, exista “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (citado por Torres, 1998, p.31). Una siembra agroecológica en la escuela es capaz de fomentar desde temprana edad el conocimiento y

aprecio de un ecosistema, de la biodiversidad, los límites de producción de la tierra, el uso colectivo de los espacios comunes. Además propicia las destrezas, inteligencias y habilidades diversas, la calidad de vida, el trabajo colaborativo, y otros valores propios del trabajo con la tierra. De esta forma, la educación agroecológica hace frente a la visión de producción lineal de la agricultura industrial y de la educación convencional que trabaja con los recursos naturales y humanos como una máquina de producción. La educación agroecológica debe además proveer para cambiar el sistema alimentario de producción agrícola existente en Puerto Rico: industrializado, capitalista y colonial, que vulnera y es cada vez más dependiente de las importaciones. Para esto, es indispensable que la educación agrícola K-12 asuma un rol crítico y transformador ante estas inequidades que se viven en el país y que las sufren, sobre todo, los sectores más vulnerables. Además, estos proyectos, tanto en escuelas públicas como privadas, deben ser apoyados para que puedan sostenerse a largo plazo.

Al implantar iniciativas de agroecología en Puerto Rico hay que tener presente algunos aspectos vinculados a la seguridad alimentaria en el país. Es importante señalar, que el Departamento de Agricultura de Puerto Rico tiene como misión el “establecer la política agraria de Puerto Rico para garantizar una mayor seguridad alimentaria” y su visión es el “desarrollo de una agricultura de avanzada en las áreas de tecnología y empresarismo, que sea responsable con el ambiente y económicamente sostenible.” Durante la secretaría de la Dra. Myrna Comas, se estableció por primera vez el Plan de Seguridad Alimentaria para Puerto Rico (2013) y su implantación generó, entre otras cosas, programas educativos para promover la educación agrícola en todos los niveles escolares de las escuelas públicas del país, como el proyecto Agro-Juvenil (Valentín, 2016). Dichos esfuerzos han comenzado a atender la falta de seguridad alimentaria en Puerto Rico, sin embargo, hasta el momento no hay plataformas educativas que atiendan la falta de soberanía alimentaria.

La soberanía alimentaria es: “El derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias sustentables de producción, distribución y consumo de alimentos que garanticen el derecho a la alimentación para toda la población, con base en la pequeña y mediana producción, respetando sus propias culturas y la diversidad de los modos campesinos, pesqueros e indígenas de producción agropecuaria, de comercialización y de gestión de los espacios rurales en los cuales la mujer desempeña un papel fundamental” (Foro Mundial sobre Soberanía Alimentaria, 2001, p.4).

Es relevante destacar que existen esfuerzos de política pública local que buscan disminuir el 90% o 95% de importación de los alimentos que se consumen en Puerto Rico (Suarez, 2016)² y atender la vulnerabilidad de las cadenas de suministros de alimento (Comas, 2007). No obstante, existen medidas como la Ley de Cabotaje que data del 1920's³ que

2 La Asociación de Agricultores de Puerto Rico estimó que cerca del 95% del consumo agrícola en Puerto Rico es importado, sobre todo después de que el paso del huracán María dañara el 80% de la producción agrícola. https://www.elvocero.com/economia/vulnerable-la-alimentaci-n-en-emergencias/article_0b0f89ec-f58b-11e7-a3ca-7b8cc5257b85.html

3 La *Ley de Marina Mercante de 1920* es un estatuto federal de Estados Unidos para la promoción y el mantenimiento de la marina mercante estadounidense. La ley regula el comercio marítimo en las aguas de Estados Unidos y entre los puertos de Estados Unidos. Sección 27 de la ley de marina mercante, conocida como la Ley Jones, se ocupa de cabotaje (comercio costero) y requiere que todas las mercancías transportaron por el agua en las naves de bandera estadounidense, construido en los Estados Unidos, propiedad de ciudadanos estadounidenses y tripulado por ciudadanos estadounidenses y residentes permanentes de Estados Unidos. (Borges & Caron, 2019, p. 2)

afectan directamente la cadena de producción de alimentos local y la seguridad y soberanía alimentaria de Puerto Rico.

Otros referentes fundamentales a esfuerzos de educación agroecológica son los acercamientos pedagógicos de la *ecopedagogía*, *educación sustentable*, y la *Pedagogía de la Tierra* (Gadotti, 2003). También existe la *Educación basada en el Análisis Crítico de los Sistemas Alimentarios* (*Critical Food System Education*, CFSE en inglés), que aboga por una educación para la soberanía alimentaria. Los objetivos del CFSE buscan aprovechar el sistema educativo y las técnicas pedagógicas innovadoras para que los estudiantes y educadores puedan utilizar el conocimiento del sistema alimentario y las prácticas agroecológicas para dismantelar sistemáticamente los elementos estructurales e ideológicos del régimen alimentario corporativo y desarrollar subjetividades transgresivas (Meek et. al, 2017). Para Misiaszek (2015) la meta de la ecopedagogía es promover acción transformadora que ayude a cambiar las conexiones socioambientales que oprimen a los individuos y a las sociedades. Por tanto, estas integran lo político a la educación y la relación entre los seres humanos y el medio ambiente a través de la producción de alimentos. Nos invita a mirar modelos de producción de alimentos más justos y sostenibles y a la par, educar para fomentar el pensamiento crítico hacia una ciudadanía en armonía con el ambiente, desde la comunidad hasta el planeta tierra.

En este sentido es relevante el trabajo de Doris Pizarro (2007) sobre la construcción de la ciudadanía desde el escenario escolar en Puerto Rico. Señala Pizarro que la construcción de ciudadanía es “el proceso a través del cual las y los individuos y grupos asumen responsabilidades y participan en la toma de decisiones sociales, políticas, económicas y ambientales, ya sea para transformar las políticas sociales o para lograr cambios en su entorno” (Pizarro, 2007, p.1). Estas conceptualizaciones, por tanto, “definen la ciudadanía no como algo que se otorga o se recibe, sino como una práctica” (Gaventa, 2002, p. 4) que se articula día a día a través de acciones formales e informales desde el estado y fuera del estado. De esta manera, las y los individuos no son objetos con derechos, sino sujetos históricos con posibilidades de gestionar el cambio, transformar las históricas jerarquías sociales y de poder, y negociar sus derechos (Pizarro, 2007). La ciudadanía también es articulada como “prácticas que generan nuevas fuentes de derecho” (Holston & Appadurai, 1999, p.187). Para Mark Sagoff (1998), es importante diferenciar el concepto de ciudadanía del concepto de consumidor, a partir de la teoría de ecología política que plantea que el consumidor busca el beneficio personal, se mueve en el espacio del mercado y la calidad de vida queda enfocada solamente en el consumo. Para crear conciencia desde la producción de alimentos en los programas de educación agrícola, sería importante fomentar el desarrollo de ciudadanos planetarios que reconocen sus derechos y responsabilidades, que trascienden la noción de un consumo responsable (“*smart consumption*”) dentro de la cadena de producción de alimentos y aprenden como producir alimentos sanos.

La agroecología escolar en Puerto Rico es una apuesta para asumir el futuro del sistema alimentario del país, desde la producción de alimentos desde cada comunidad escolar, cada una a su modo. Cuando se utilizan estos espacios para mejorar no solo la

falta de seguridad alimentaria en el país, sino también la soberanía alimentaria, el huerto escolar se convierte en herramienta pedagógica para desafiar la opresión, las injusticias y el coloniaje en Puerto Rico. Para lograrlo, hay que continuar aprendiendo de las semillas que han comenzado a desafiar la violencia institucional y que construyen futuro desde los huertos. Son proyectos hermosos, que romantizamos y celebramos, pero también nos toca cultivarles para cosechar calidad de vida, ciudadanía planetaria, convivencia escolar, economía solidaria, seguridad alimentaria, soberanía alimentaria, derechos humanos,... paz.

Referencias

- Altieri, M. (2008). *Agroecología: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável* (5 ed). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Borges, R. & Caron, C. (2019) Decolonizing Resilience: The Case of Reconstructing the Coffee Region of Puerto Rico After Hurricanes Irma and Maria. *Journal of Extreme Events*, 6, (1), 1-19.
- Capella, G., Cartagena, D., Ramos, C., Soto, D. (2019). *Pedagogía de la tierra: Tres miradas a la educación agroecológica*. Panel llevado a cabo en el XV Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Castellanos, G. A. (2003). *Implementación de huertos escolares basada en el modelo de educación ambiental en el ámbito formal a través del enfoque transversal educativo*. La Paz: UMSA.
- Comas, M. (2009) *Vulnerabilidad de las cadenas de suministros, el cambio climático y estrategias de adaptación: el caso de las cadenas de suministro de alimentos*. Disertación doctoral en Filosofía de Administración de Empresas, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez.
- Corbett, M., Brett, P., & Hawkins, C. (2017) What we're about out here: The resilience and relevance of school farms in rural Tasmania. *Journal of Research in Rural Education*, 32(4), 1-12.
- Declaración Final del Foro Mundial sobre Soberanía Alimentaria (2001) Por el derecho de los pueblos a producir, a alimentarse y a ejercer su soberanía alimentaria. La Habana, Cuba ([http://www.fao.org/eims/secretariat/right to food/showDocument.asp?doc_id=218698&main=false&name=AH290_Sp.pdf](http://www.fao.org/eims/secretariat/right%20to%20food/showDocument.asp?doc_id=218698&main=false&name=AH290_Sp.pdf))
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2016) *Marco Curricular: Programa de Educación Agrícola*. http://www.de.gobierno.pr/files/Marco_Curricular_EdAgricultura_2016_V1.pdf
- FAO. (2017). *Reflexiones sobre el sistema alimentario y perspectivas para alcanzar su sostenibilidad en América Latina y el Caribe*. Retrieved from www.fao.org/publications
- Francis, C., Breland, T. A., Østergaard, E, Lieblein, G. & Morse, S. (2013) Aprendizaje de la agroecología basado en los fenómenos: Un prerrequisito para la transdisciplinariedad y la acción responsable. *Agroecología* 8 (2): 45-54.
- Gadotti, M. (2002) *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo 21 Editores.
- Gaventa, J. (2002) Exploring citizenship, participation and accountability. *Institute of Development Studies Bulletin* 33(2): 1-11.
- Holston, J. & Appadurai, A. (1999) *Cities and citizenship*. Durkham, NC: Duke University Press.

SEMILLAS DE LA AGROECOLOGÍA ESCOLAR EN PUERTO RICO

- Klemmer, C. D., Waliczek, T. M., & Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effect of a school gardening program on the science achievement of elementary students. *HortTechnology*, 15, 448-452.
- Küster, A. (2018) *Volver a la tierra: Agroecología y soberanía alimentaria, experiencias de Brasil*. Createspace Independent Publishing Platform.
- Meek, D., Bradley, K., Ferguson, B., Hoey, L., Morales, H., Rosset, P., & Tarlau, R. (2017). Food sovereignty education across the Americas: multiple origins, converging movements. *Agriculture and Human Values*. <https://doi.org/10.1007/s10460-017-9780-1>
- Merçon, J., Escalona Aguilar, M. A., Noriega Armella, M.I., Figueroa Nuñez, I. I., Atenco Sánchez, A. A. & González Mendez, E. D. (2012) Cultivando la educación agroecológica: El huerto colectivo urbano como espacio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17 (55), 1201-1224. https://www.uv.mx/personal/jmercon/files/2011/08/Mercon-et-al2012_RMIE.pdf
- Misiaszek, G. (2015) Ecopedagogy and citizenship in the age of globalisation: connections between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education* 50 (3)
- Pizarro, D. (2007) *Construcción de ciudadanía en las políticas educativas y el caso de la escuela república del Perú: desde la institucionalidad a las voces de la comunidad escolar*. ProQuest Dissertation and Thesis. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- P. de la C. 1970, (2019) *Para declarar como Reserva Agrícola de Puerto Rico a los terrenos que comprenden el "Bosque" de la "Escuela Especializada Agroecológica Laura Mercado"*. Cámara de Representantes, 18va Asamblea Legislativa, 5ta Sesión.
- Sagoff, M. (1989). *The economy of the Earth: philosophy, law, and the environment*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ediciones Morata S.L.
- Valentín, J. (2016) Iniciativas a favor de la agricultura. Prensa RUM. <http://www.upr.edu/directest/2016/03/11/iniciativas-a-favor-de-la-agricultura/>

Danza Comunitaria para Escenarios de Paz: Las Artes Escénicas como Prácticas Pedagógicas Alternativas para la Construcción de una Cultura de Paz

Viviana Rivera-Rondón¹

La Investigación en Acción enfocada en comunidades y su transformación facilita en un colectivo la aceptación de estructuras y obstáculos, y por lo tanto, el movimiento hacia nuevas estructuras y su eventual transformación. La aceptación de asuntos propios en colectivo es fundamental para dar paso a nuevos cambios. (Glassman, Erdem & Barthol, 2013)

El taller *Danza Comunitaria para Escenarios de Paz* tiene su origen en mis experiencias como artista y educadora. Se inicia mientras cursaba estudios de Maestría en el Programa de Educación Especial y Diferenciada en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Esto en el contexto de un curso en torno a los vínculos entre las pedagogías liberadoras y la cultura de paz. Se desarrolla como una iniciativa de investigación en acción colaborativa, orientada a la construcción de una cultura de paz en escenarios comunitarios. En este escrito describo el origen, la puesta en acción y los aprendizajes centrales de dicho Taller.

Experiencias como artista-educadora / educadora-artista

Durante el 2012, tuve la oportunidad de comenzar a facilitar clases de artes escénicas en espacios comunitarios de gran diversidad. Las diferencias sociales eran palpables, no solo en términos de los talentos y las capacidades de los educandos, sino en sus maneras de aprender y de expresarse. Estas experiencias de enseñanza-aprendizaje promovieron en mí reflexiones y transformaciones profundas como educadora y artista. Así también, despertaron inquietudes relacionadas con investigar acerca de las prácticas pedagógicas de otros educadores y educadoras, que al igual que yo tuvieron una formación artística previa a la pedagógica, y que trabajan paralelamente en los campos de las *artes escénicas* y las *artes pedagógicas*. En el marco de estas experiencias, y a partir de lo que proponen algunos teóricos acerca de la importancia de visualizar al educador como artista y al artista como educador (Eisner, 1994 & 2002; Smith, 2005), adopté en mi trabajo los términos *artistas-educadores* y *educadores-artistas*.

¹ **Viviana Rivera Rondón.** Investigadora, educadora y artista. Egresada de la Maestría en Educación Especial y Diferenciada, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. viviana.riverarondon@upr.edu

A raíz de estas experiencias, creé el taller *Danza Comunitaria para Escenarios de Paz* para mi participación en el Instituto Internacional de Educación para la Paz (IIPE). Este instituto es una experiencia vivencial originada en el 1982 en el Teacher's College de la Universidad de Columbia en Nueva York, y organizada para el 2013 por la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en la Universidad de Puerto Rico. A partir de entonces, el taller se ha desarrollado como una investigación en acción constante, que he sistematizado y llevado a cabo en diversos escenarios educativos y comunitarios.²



Figura 1. Participantes del primer Taller de Danza Comunitaria para Escenarios de Paz en el Instituto Internacional de Educación para la Paz (IIPE) del 2013, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Investigación para la observación, reflexión y acción

La investigación en acción representa una metodología cualitativa ideal para observar realidades, reflexionar sobre las mismas y actuar hacia posibles objetivos que atiendan necesidades identificadas en diversos escenarios educativos y comunitarios. He adoptado la investigación en acción de naturaleza cooperativa (Carr & Kemmis, 1988) para auscultar las maneras en que las artes escénicas, la danza, el teatro y el circo, pueden influenciar aquellos procesos formativos enfocados en la construcción de una cultura de paz. Igualmente, exploro en mis prácticas, la relación entre educación alternativa, artes escénicas y cultura de paz dentro de un contexto de diversidad, así como las bondades que brinda esta cualidad en las comunidades que componen nuestra sociedad. Cabe destacar, que este tipo de propuestas e investigaciones representan un gran reto para quienes aspiramos a promover una cultura de paz y una formación óptima diferenciada y personalizada, a la que todos y todas tenemos derecho (Pascual Morán, 2017; Sousa & Tomlinson, 2010); en este caso, en y desde las artes escénicas.

² A raíz de este trabajo, posteriormente generé el proyecto de investigación/creación *Artes escénicas para una Cultura de Paz y Derechos Humanos: Pre-producción de documental acerca de pedagogías diferenciadas y dialógicas en espacios alternativos*, para completar el grado de Maestría (Rivera Rondón, 2017).

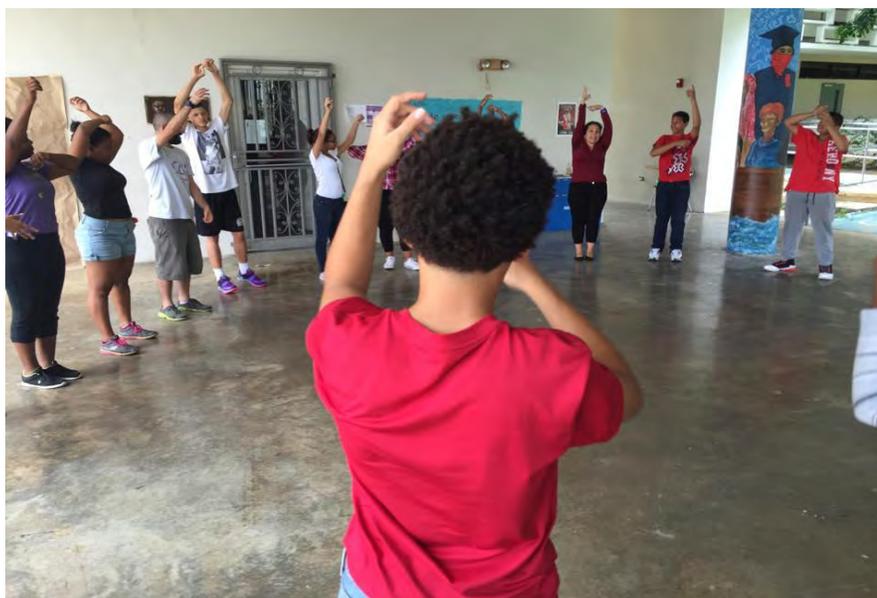
DANZA COMUNITARIA PARA ESCENARIOS DE PAZ

Algunos teóricos proponen que la investigación en acción nos puede llevar a inquirir y a preguntarnos de manera reflexiva acerca de la práctica, con el propósito de aprender de nuestras propias acciones pedagógicas (Stenhouse, 2007; Elliot, 2000). En gran medida, la documentación de estas acciones constituye la base para que las y los *educadores-educandos* reflexionen y maximicen su potencial, mientras promueven un proceso de aprendizaje holístico y liberador en sus *educandos-educadores* (Freire, 2005).³

Desde la investigación en acción, estas acciones ocurren de manera cíclica, tal y como lo proponen autores como Stringer (2014). Estos ciclos conllevan a su vez las siguientes tres acciones fundamentales: *mirar* (hacer observaciones), *pensar* (reflexión acerca de lo observado para explicarlo) y *actuar* (acción fundamentada posterior a la reflexión). La investigación en acción no solo viabiliza el entendimiento de la práctica propia, sino que también puede realizarse en el contexto de aquellos grupos sociales a los que se pertenece y en los que se interactúa constantemente (Glassman, Erdem & Bartholomew, 2013). Y precisamente es esta interacción social la que hace el proceso de enseñanza- aprendizaje uno rico en diversidad y, por lo tanto, más valioso para el beneficio de la calidad de vida de todas y todos.



3 Adopto los conceptos *educador-educando* y *educando-educador*, según los propone Paulo Freire en sus múltiples escritos.



Figuras 2 y 3. Participantes del taller Danza Comunitaria para Escenarios de Paz, como parte de las actividades del Colectivo Universitario para el Acceso (CUA) del 2015, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

El taller como espacio formativo para la transformación en la diversidad

El asumir asuntos propios en y desde el colectivo es fundamental para dar paso a nuevos cambios soñados y anhelados. En este sentido, el taller es un poderoso ejemplo de cómo la investigación en acción facilita el reconocer obstáculos para su transformación. Por lo tanto, un taller puede contener la semilla o el “germen” de un movimiento hacia cambios significativos y nuevas estructuras funcionales (Glassman, Erdem & Bartholomew, 2013).

Sin duda, la transformación social de bienestar para todos es un tema de vital interés para los educadores, las comunidades y para mí como investigadora y educadora-artista. Es por ello, que mis prácticas de taller se enfocan en aquellas prácticas pedagógicas que emergen en las comunidades, desde sus necesidades y creatividades, como manifestaciones elocuentes de su constante voluntad hacia una mejor calidad de vida. Es por ello también que, al contar con la colaboración de las voces de participantes, cada taller como práctica investigativa se convierte en una *investigación en acción cooperativa* (IAC), dónde, tal como menciona su nombre, colaboramos todos (Carr & Kemmis, 1988).

La IAC es entonces una herramienta investigativa idónea para colectivos o grupos en acción en contextos comunitarios. Como metodología, tiene como eje central la colaboración entre la investigadora y las poblaciones de interés. En este caso, y como ya se ha mencionado, se proyecta un análisis comparativo que contraste las voces comunitarias como parte de su conocimiento tácito (participantes del Taller *Danza Comunitaria para Escenarios de Paz*) y lo revisado en la literatura por la investigadora. Cabe destacar, que la investigación en acción de naturaleza colaborativa resulta además una metodología óptima para recopilar datos en estudios de naturaleza interdisciplinaria.



Figuras 4 y 5. Participantes del taller *Danza Comunitaria para Escenarios de Paz* en Tallereando por la Paz 2014, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

En este sentido, visualizo el concepto de *comunidad* desde un marco formativo amplio de interacción entre todos los que participan del proceso, educadores y educandos. De manera que la noción de *comunidad* abarca, tanto el ámbito educativo formal de la escuela tradicional, como aquellos ámbitos no formales, tales como centros de estudios vespertinos, actividades educativas, talleres y centros de educación alternativa. Aquellos *escenarios comunitarios* que coexisten con determinados *escenarios educativos*, también se encuentran dentro del concepto *comunidad* ya que inciden, directa o indirectamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

DESCOLONIZAR LA PAZ

Existen en nuestro país una pluralidad de comunidades, cuya riqueza en diversidad y talentos, les fortalecen. Se trata de comunidades en las que *educadores-artistas* pueden realizar labores formativas no formales con pedagogías inclusivas y emergentes que privilegian la diversidad, así como el mejoramiento de la calidad de vida individual y colectiva. La diversidad es pieza clave y fundamental para el aprendizaje óptimo y para la investigación acción. El aprendizaje holístico de poblaciones diversas es posible gracias al estímulo de sus fortalezas y talentos, tanto en su carácter individual como comunitario.



Figuras 6 y 7. Participantes del taller Danza Comunitaria para Escenarios de Paz en Tallereando por la Paz 2016, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

DANZA COMUNITARIA PARA ESCENARIOS DE PAZ

La danza comunitaria es participativa, y tiene un objetivo social. Es de carácter abierto e inclusivo desde el entendimiento de que el acceso a la misma es un derecho, y de que es posible realizarla en cualquier escenario, por cualquier persona por medio del movimiento de su cuerpo (Fil d’Arena, 2019). Las personas que participan de la danza comunitaria, forman grupos heterogéneos con el fin de lograr una participación diversamente activa, así como una compenetración, a través de los movimientos corporales (Chillemi en Larrain, 2017).

Slattery (2012) resalta que la humanidad es en extremo *diversa*, y que por lo tanto las prácticas pedagógicas y curriculares deben enfocarse en la diversidad y a su vez, ser diversas entre sí. Entre estas, incluyo las prácticas artísticas. En este sentido, los *artistas-educadores* deben reconocer en estas diversidades, y con sus sensibilidades artísticas trabajar para diferenciar y personalizar las prácticas pedagógicas (Pascual Morán, 2017; Sousa & Tomlinson, 2010).

Danza Comunitaria para Escenarios de Paz... Su puesta en acción

A partir de los supuestos y principios de investigación elaborados anteriormente y en las posibilidades del taller como espacio formativo, en el Taller *Danza Comunitaria para Escenarios de Paz* se persiguen los siguientes objetivos:

1. Incluir mi experiencia como *educadora-artista* en escenarios comunitarios a través del ofrecimiento del taller.
2. Analizar las voces de los participantes y contrastar con la literatura revisada continuamente.
3. Fortalecer los supuestos de mi investigación y dar respuesta a la pregunta central que la guía en torno a cómo las prácticas pedagógicas alternativas de las artes escénicas pueden aportar a la construcción de una cultura de paz en escenarios comunitarios diversos.

El taller *Danza Comunitaria para Escenarios de Paz* está dirigido a explorar cómo las artes escénicas, danza, teatro y circo, pueden aportar al proceso formativo y a la construcción de una cultura de paz en escenarios comunitarios diversos. Cada actividad que forma parte del taller tiene como objetivo fomentar la reflexión en cada participante al mismo tiempo que pueda, de manera individual y colectiva, establecer nuevas propuestas a los cambios comunitarios y sociales que se visualizan lograr a futuro. En este sentido, las propuestas que surgen y que se buscan se manifiesten a través del movimiento del cuerpo, ocurren de manera creativo-artística (Robinson, 2011).



Figura 8. Estudiantes del curso Educación para la Paz, junto a la Dra. Anita Yudkin, en el taller Danza Comunitaria para Escenarios de Paz, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

En el taller de *Danza Comunitaria para Escenarios de Paz*, ocurren una variedad de actividades, que se resumen a continuación:

Tabla 1: Actividades del Taller Danza Comunitaria para Escenarios de Paz.

I. Bienvenida al Taller	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en parejas. Quiénes somos en breves palabras. La pareja con la cual se ha dialogado, presenta a su colega ante el grupo.
II. Retos y Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Individualmente, se definen con palabras o dibujos los siguientes conceptos: <i>comunidad</i>, <i>danza</i>, <i>paz</i> y <i>escenario</i>, así como también se contestan brevemente en la Hoja de Ejercicios <i>Conectando el Círculo</i> (véase Figura. 9 a continuación), conceptualizada y construida para el taller, breves preguntas que incluyen las expectativas que se tienen del taller. • Finalmente, se expresan tres retos y tres alternativas a ellos, que se viven actualmente en la comunidad de cada participante.

DANZA COMUNITARIA PARA ESCENARIOS DE PAZ

<p>III. Ampliando Ideas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esta es una actividad para dialogarnos antes de movernos. En una breve presentación, la tallerista comparte los detalles de los orígenes, trasfondo, definiciones y aplicaciones de la <i>Danza Comunitaria</i>, la <i>Cultura de Paz</i> y los <i>Derechos Humanos</i>. • Todos, en colectivo, comparten impresiones a partir de lo expuesto inicialmente, mientras nos preparamos para la próxima actividad.
<p>IV. Observa la Danza de la Paz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En este momento, comenzamos a hacer comunidad con el cuerpo. Comenzamos con un calentamiento en círculo que incluye: respiraciones, nombrar partes del cuerpo, estiramientos, y movimientos repetitivos, entre otros. • Luego, acordamos e incluimos consignas a partir de los retos y alternativas para cada comunidad. Hacemos y fijamos con los cuerpos un movimiento para cada consigna para convertirlas cada una de las elegidas en frases de movimiento. • En grupos: se reagrupan todos para dar forma a las frases de consignas escogidas. Los participantes se hacen compositores de movimientos improvisados. Cada grupo, hace montaje de las formas coreográficas o bailes y luego se presentan los grupos, uno a uno, ante todos. • Luego de observar lo que cada grupo ha presentado: se comparte sensaciones experimentadas al mover el cuerpo o bailar, si fue necesario el uso de música o no y sus motivos, así como sus impresiones de lo observado en general.
<p>V. Círculo de Cierre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En esta actividad, revisitamos definiciones e ideas. Para el cierre, revisamos las definiciones propias iniciales y vemos si cambiaron en algo luego de la experiencia de la práctica del taller. • Luego, se comparten en voz alta, de manera voluntaria, las observaciones y recomendaciones finales del taller. • Finalmente, los participantes entregan a la tallerista las evaluaciones finales de la experiencia como un todo y con esto, se despiden del taller.

ANEJO D

Ejercicio: "Conectando el Círculo"

Taller: Danza Comunitaria para Escenarios de Paz

Tallereando por la Paz 2014

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Recinto de Río Piedras, UPR

Escribe o dibuja qué viene a tu mente cuando piensas en: (Antes y después del taller)



Evaluación

(Después del Taller)

- ¿Por qué seleccionaste este taller?
- ¿De qué manera el taller satisfizo o no tus expectativas?
- ¿De qué manera tu experiencia en este taller, positiva o negativa, influencia tu percepción comunitaria? Da ejemplos.
- ¿Cómo comparan las definiciones que ofreciste para danza, comunidad, escenarios y paz, luego de tu experiencia este taller?

Cómo citar este documento:

Rivera-Rondón, V. (2017). Ejercicio: Conectando el círculo. Taller: Danza Comunitaria para Escenarios de Paz. Conceptuado como parte del proyecto de investigación/creación: "Artes escénicas para una Cultura de Paz y Derechos Humanos: Pre-producción de documental acerca de pedagogías diferenciadas y dialógicas en espacios alternativos. Área de Educación Especial y Diferenciada, Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Figura 9: Hoja de Ejercicios Conectando el Círculo del taller Danza Comunitaria para Escenarios de Paz, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (Rivera Rondón, 2017).

Al diseñar el taller y como resultado de su puesta en acción, he identificado algunas aportaciones clave de *Danza Comunitaria para Espacios de Paz* a la construcción de una cultura de paz. A manera de ejemplo, en la Tabla 2, se proveen dos de estas actividades.

Tabla 2: Actividades del Taller Danza Comunitaria para Escenarios de Paz y sus aportaciones a una cultura de paz

Actividad y descripción de la misma	Su aportación a una cultura de paz
<p>1. Retos y comunidad – Divididos en grupos, los participantes del taller dialogan acerca de los retos actuales en su comunidad y las posibles soluciones a los mismos. A partir de lo dialogado, establecen maneras de solucionar conflictos, y otorgan consignas o pequeñas frases para identificarlos. Esas consignas o frases luego las convertirán en movimiento.</p> <p>2. Observa la Danza de la Paz – Nuevamente, divididos en grupos de trabajo, los participantes, que ya han construido su danza comunitaria en colectivo, observan y experimentan como audiencia la danza comunitaria de los otros grupos. Al finalizar, comparten su retroalimentación y aportes de modo dialógico, promoviendo así la reflexión colectiva.</p>	<p>1. Esta actividad aporta al ejercicio del diálogo activo, que requiere capacidad de escuchar al otro y poder tomar en consideración todos los puntos de vista de quienes participan en el mismo. Para construir una cultura de paz, el diálogo activo resulta fundamental.</p> <p>2. Esta actividad fomenta el ejercicio de la tolerancia y de la comprensión a través de una observación activa. Del mismo modo, se promueve la no violencia activa, a partir de la oportunidad de ver en la creación colectiva maneras de comunicar que no incitan ni utilizan la violencia. Igualmente, se puede visualizar la promoción de la justicia social y de los cambios sociales desde alternativas creativas y artísticas que promueven la reflexión hacia una cultura de paz.</p>

Los ofrecimientos del taller durante los pasados años han sido de mucho enriquecimiento, al este nutrirse con los nuevos aportes de sus participantes. El taller se ha ofrecido a más de 50 personas de diversas edades y trasfondos. Del mismo modo, ha sido posible ofrecer el taller, mayormente dentro del contexto comunitario y académico, tanto a educadores como a educandos de distintos niveles. Los ofrecimientos han sido los siguientes:

- En el Instituto Internacional de Educación para la Paz (IIPE) del 2013, organizado por la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- En el evento *Tallereando por la Paz*, en sus ediciones del 2014 y 2016, organizado por la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.
- Como parte de las actividades del Colectivo Universitario para el Acceso (CUA) en el 2015, iniciativa para el desarrollo de la investigación y atención a la relación entre la pobreza y el acceso a la universidad, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

DESCOLONIZAR LA PAZ

- Por invitación en cursos subgraduados de la Facultad de Educación, *Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*, tales como:
 - *Educación para la Paz* ofrecido por Dra. Anita Yudkin Suliveres.
 - *Principios de Investigación* impartido por la Dra. Nellie Zambrana Ortiz

Del mismo modo, la puesta en acción del taller ha traído nuevos aprendizajes, tanto propios como de los participantes que se han unido a la experiencia. A continuación, comienzo con los aprendizajes propios:

- Acerca de la *Danza Comunitaria*:
 - Como mencionado, la danza comunitaria es participativa y tiene un objetivo social. Igualmente, es inclusiva y busca romper barreras existentes respecto a paradigmas dominantes alrededor del cuerpo, los contactos y los movimientos de éste en público. En el taller *Danza Comunitaria para Escenarios de Paz*, pude comprender que esto es completamente cierto. Del mismo modo, el taller evidencia que toda persona que tiene una participación activa, logra definir la danza e identificarse con ella de una manera más cercana y personal. Por ello, se puede afirmar que el taller puede ser un elemento de acercamiento a la danza y a otras artes escénicas.
- Acerca de la *Cultura de Paz*:
 - Tal como expuesto anteriormente, un acercamiento a una educación óptima y diferenciada no está desligado de una educación para la paz. Me reafirmo en que promover una cultura de paz es esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el taller *Danza Comunitaria para Escenarios de Paz* propone y promueve un espacio seguro para que sus participantes se expresen respecto a sus ideas abiertamente. De esta manera, el taller propone y promueve el aprendizaje de la danza como medio de expresión y apropiación de los derechos humanos y formas de relacionarse cónsonas con una cultura de paz. Finalmente, entiendo que la expresión honesta y la receptividad de los participantes ante la diversidad de definiciones, opiniones e ideas, hacen de la experiencia del taller en sí misma una vivencia de cultura de paz ejemplificada.
- Acerca de los *Derechos Humanos*:
 - De manera activa, afirmo que una formación óptima diferenciada y personalizada es un derecho de todas y todos. En ese sentido, el taller *Danza Comunitaria para Escenarios de Paz* es una herramienta para definir y explicar este derecho al mismo tiempo que puede ser espacio para plantear maneras en las cuales se pueden compartir estos conocimientos con la comunidad. En el taller se expone que el acceso, expresión y disfrute del arte es un derecho humano, igualmente, tal como lo expone el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948). Finalmente, las experiencias en el taller me han enseñado que el conocimiento en los derechos humanos es vital para un proceso de enseñanza-aprendizaje

DANZA COMUNITARIA PARA ESCENARIOS DE PAZ

holístico, ya que representa una base para la construcción de otros saberes y de una sana convivencia entre educadores, educandos y su comunidad.

- Otros aprendizajes reflexivos:
 - El taller como un todo ha representado la oportunidad de exponer, desarrollar y pulir lo que comenzó *como una idea simple de ejercicios para promover la danza y las artes escénicas en otros seres humanos que no hubieran tenido acceso* desde sus comunidades. La falta de acceso a las artes, mayormente las de carácter escénico, así como a la formación o práctica de ellas, representa una violación a los derechos humanos de muchos educandos. En este sentido, ha sido fundamental en abrir el diálogo acerca de estos temas al mismo tiempo que representa un acercamiento a la danza, el teatro y el circo. El taller es una evidencia viva a través de las experiencias de sus participantes de que es posible llevar la danza y otras artes escénicas a todas partes y permitir que a través de ellas se puedan lograr nuevos entendimientos respecto a los derechos humanos, las comunidades y una cultura de paz. El taller ha sido presentado en ponencias ante diversas audiencias en eventos, tales como el Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación del Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Por otra parte, los aprendizajes de los participantes han sido igualmente variados y profundos. Ha sido posible documentar parte de ellos a través de las voces e ideas compartidas. Como mencionado, parte del ejercicio final del taller consiste en una breve reflexión de lo realizado y experimentado. Las preguntas-guía son las siguientes:

- ¿Por qué seleccionaste este taller?
- ¿De qué manera el taller satisfizo o no tus expectativas?
- ¿De qué manera tu experiencia en este taller, positiva o negativa, influyen tu percepción comunitaria? Da un ejemplo.
- ¿Cómo comparan las definiciones que ofreciste para danza, comunidad, escenarios y paz, luego de tu experiencia este taller?
- ¿Cómo sería un escenario de paz posible?

Previo a abordar estas preguntas finales, los participantes del Taller usualmente expresan que han vivido, a modo general, en sus comunidades falta de “atención”, de comunicación, de “autoridad”, de seguridad, así como carencias de empatía y solidaridad mientras experimentan un alto sentido de “competencia” entre pares. Del mismo modo, y de manera voluntaria, definen conceptos y expresan en sus propias voces su sentir respecto a la experiencia. A continuación, comparto algunas definiciones en común y fragmentos de citas textuales a partir de sus respuestas evaluativas del taller:

- Definiciones en común:
 - Danza se define como la expresión o libertad del cuerpo.
 - Comunidad se define como la unión de personas.

- Escenario se define como lugares o ambientes.
- Paz se define como felicidad, tranquilidad y solidaridad.
- Ninguno de los participantes tenía experiencia previa en danza o clases de movimiento.
- Citas textuales de los participantes a partir de sus respuestas a las preguntas evaluativas del taller:
 - “La danza es un movimiento que puede expresar cualquier idea” (Participante, 2016).
 - “Me gusta como un grupo de personas puede crear tantas cosas” (Participante, 2016).
 - “La danza no solo necesita música (sino) que se puede realizar a través del ritmo (en silencio). En comunidad, existe la posibilidad de solucionar todo - lo llevamos a acción en escenarios y puede ser en cualquier contexto o lugar” (Participante, 2016).

Conclusiones

Tal como expuesto inicialmente, la Investigación en Acción Colaborativa (IAC) ocurre de manera planificada en ciclos recurrentes que incluyen: observaciones, reflexiones y acciones (Stringer, 2014). Por ello, los *artistas-educadores* pueden ser también investigadores activos que utilizan prácticas pedagógicas innovadoras y alternativas en las artes escénicas de la danza, el teatro y el circo con propósitos formativos.

En mi contexto específico, entiendo y visualizo que el *Taller Danza Comunitaria para Escenarios de Paz* puede servir de inspiración a otros artistas-educadores para trabajar desde un paradigma inclusivo de fortalezas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en comunidades y ambientes diversos. En el taller, las artes escénicas están representadas en el movimiento creativo del cuerpo a partir del repertorio natural de cada participante. Además, se establece una diferenciación en el proceso de aprendizaje para adaptarse a sus necesidades y cualidades. Al mismo tiempo se promueve la inclusión, ya que está dirigido a que una diversidad de personas puedan experimentar el taller. Cada participante es **único** - como lo son los escenarios donde ocurre la experiencia del taller.

Los aprendizajes a partir de las experiencias del taller han sido extensos, profundos y transformadores. Como he mencionado anteriormente, establezco y categorizo estos aprendizajes en unos que me han llevado a investigar más aún acerca de conceptos pilares tales como: *danza comunitaria, cultura de paz y derechos humanos*. Del mismo modo, otros aprendizajes han sido logrados a partir de las reflexiones que ocurren luego de cada taller que generan nuevas conclusiones y preguntas, simultáneamente.

Estas reflexiones son las que brindan la oportunidad de guiar el taller hacia otras fronteras, transformando las actividades de acuerdo a las realidades de los talentosos participantes y sus aportes en cada experiencia. Más aún, estas reflexiones provocan preguntas para propiciar una investigación continua que genere paradigmas nuevos acerca de las artes escénicas como prácticas pedagógicas para los derechos humanos y una cultura de paz.

Referencias

- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. (2002). What the arts teach and how it shows. In *The arts and the creation of mind*. (pp. 70-92). New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E.W. (1994). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fil d'Arena Dansa-Teatre. (2019). *Danza Comunitaria*. Recuperado de: <https://www.fildarena.net/danza-comunitaria>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi editores.
- Glassman, M., Erdem, G. & Bartholomew, M. (2013). Action research and its history as an adult education: Movement for social change. *Adult Education Quarterly*. 63(3), 272-288.
- Larrain, V. (2017, 8 de mayo). Danza Comunitaria: Entrevista a Aurelia Chillemi. Chile: *Escáner Cultural*. Recuperado de: <http://revista.escaner.cl/node/8107>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Pascual Morán, A. (2017). Pedagogía de las diferencias y la equidad... Desde y hacia una cultura educativa inclusiva de paz y derechos humanos. En: Kandel, V., Manchini, N. & Penhos, M. (compiladores). *Educación en derechos humanos en América Latina: Construyendo perspectivas y trayectorias*. Buenos Aires, Argentina: Red de Editoriales de Universidades Nacionales. Disponible en: <https://docplayer.es/81150984-Pedagogia-de-las-diferencias-y-la-equidad-desde-y-hacia-una-cultura-educativa-inclusiva-de-paz-y-derechos-humanos.html>
- Rivera-Rondón, V. (2017). *Artes escénicas para una Cultura de Paz y Derechos Humanos: Pre-producción de documental acerca de pedagogías diferenciadas y dialógicas en espacios alternativos*. Proyecto de Investigación/Creación para el grado de Maestría en Educación con especialidad en Educación Especial y Diferenciada. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. West Sussex, UK: Capstone Publishing.
- Slattery, P. (2012). *Curriculum development in the postmodern era: Teaching and learning in an age of accountability* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Smith, M. K. (2005) 'Elliot W. Eisner, connoisseurship, criticism and the art of education'. In *The encyclopedia of informal education*. Recuperado de: <http://infed.org/mobi/elliot-w-eisner-connoisseurship-criticism-and-the-art-of-education/>
- Sousa, D. & Tomlinson, C. A. (2010). *Differentiation and the brain*. National Educational Services.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stringer, E. (2014). *Action research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Teatro para Tod@s...

Teatro Libre para Liber(Arte)

Proyecto Curricular

Interdisciplinario Transformador¹

Liliana Cruz Rosario²

Todo ser humano es teatro.

*Actores somos todos nosotros, el ciudadano no es aquél
que vive en sociedad: ¡Es aquel que la transforma!*

Augusto Boal

Teatro para Tod@s... Teatro Libre para Liber(Arte): Su razón de ser y primeros trazos

La base para la enseñanza del teatro como disciplina académica en las escuelas públicas puertorriqueñas se establece con el *Plan para el Desarrollo de un Programa de Teatro Escolar*, preparado por el profesor Leopoldo Santiago Lavandero (1960, 1966). El plan contemplaba que cada escuela secundaria contara con tres elementos fundamentales: un maestro o maestra de teatro, tener un teatro en la escuela y recibir la visita de artistas y compañías de teatro.

A 60 años de la adopción de este plan, aunque sigue existiendo el Programa de Bellas Artes en el Departamento de Educación en Puerto Rico -y este incluye el teatro entre sus ofrecimientos, además de artes visuales, danza y música-, lo cierto es que no todas nuestras escuelas públicas cuentan con un maestro o maestra de teatro y muchísimo menos con un espacio de teatro propio. Esto, a pesar de que en 2016 el Senado de Puerto Rico aprobó el Proyecto 584, que establece que para graduarse de duodécimo grado es requisito mandatorio aprobar un curso del Programa de Bellas Artes (Metro, 2016). A cuatro años de su aprobación, este proyecto no ha tenido el efecto de cumplir con lo que hace ya hace seis décadas el profesor Santiago Lavandero entendía que era parte de la educación de excelencia a la que todo estudiante tienen derecho.

En años recientes, la clasificación de tantas compañeras y compañeros maestros de teatro y de las bellas artes como “excedentes” es prueba fehaciente de cuán lejos estamos de ello (Inter News Service, 2018; Quintero, 2020). Frente a este panorama poco alentador,

¹ Este trabajo se basa en el diseño de una unidad curricular realizada en el curso graduado Principios de Currículo (EDUC 6517) ofrecido en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, durante el segundo semestre del año académico 2017-2018, por el Dr. Joseph Carroll Miranda .

² **Liliana Cruz Rosario.** Profesora de teatro en la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico. Colaboradora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. liliana.cruz@upr.edu

cobra aún mayor fuerza la urgencia de problematizar y repensar cuatro preguntas fundamentales con respecto a los cursos de teatro escolar y su diseño curricular: *¿Para quién enseñamos?*, *¿Por qué enseñamos?*, *¿Para qué enseñamos?* y *¿Cómo enseñamos?* Sobretudo, porque al ser territorio-colonia desde el 1898 de los Estados Unidos de Norteamérica hemos utilizado continuamente los modelos educativos del imperio y sucumbido a las modas y al vaivén político electoral que sufrimos cada cuatro años. Al hacerme estas preguntas y reflexionar desde mi práctica como profesora de teatro en la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico, y a raíz de mi experiencia y aprendizajes en la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz³, surge como una posible respuesta el proyecto *Teatro para Tod@s... Teatro Libre para Liber(Arte)*.

Dibujando un proyecto curricular teatral interdisciplinario y transformador

Aunque por más de 20 años hemos utilizado la metodología del *Teatro del Oprimido* (TO) de Augusto Boal y de la teatrera puertorriqueña Rosa Luisa Márquez, puedo confirmar que la base de muchos educadores de nuestra generación es el teatro convencional. Por lo tanto tengo dos miradas profundas y con respeto a ambos tipos de teatro. No obstante, confieso que cuando comencé a pensar este proyecto era como si estuviera mirando un papel en blanco. Fue así, como comencé a dibujar el proyecto curricular *Teatro para Tod@s... Teatro Libre para Liber(Arte)*. El ejercicio de seleccionar los componentes del proyecto, diseñar los talleres de teatro y organizar las actividades fue bastante agotador. A aquello que ya hacíamos en la cotidianidad de la escuela había que ponerle nombre y apellido. No miento que pensé - estas son meras etiquetas. Sin embargo, al final logré darle orden a todo lo que se quería hacer y proponer.

En el año 2009, el teatrólogo brasileño Augusto Boal escribió lo siguiente al final de su Mensaje del Día Internacional de Teatro: *“Actores somos todos nosotros, el ciudadano no es aquél que vive en sociedad: ¡es aquél que la transforma!”* (Boal, 2009). Esta cita también motivó el diseño de este proyecto, donde el teatro no sólo es reconocido como espectáculo, sino también como herramienta didáctica y entretenida.

Como educadora en teatro, entiendo que el proyecto que propongo puede lograr el beneficio ineludible de que los estudiantes puedan llegar a ser protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En este se destaca su entorno social, la cultura de la escuela, del alumnado y de quienes habitan en ese espacio. Además, cada *estudiante-ciudadano-actor* integra en su quehacer pedagógico el estudio serio de los derechos humanos, particularmente los derechos de los niños, niñas y jóvenes de acuerdo a la Convención de los Derechos de la Niñez del 1989⁴, componentes esenciales de mi propuesta. Se trata de que puedan conocer y ensayar estos derechos a través de las técnicas teatrales, descubriendo y analizando cuáles se conocen o se violentan, para unirlos a la educación holística desde el amor, formando ciudadanos informados para la toma de decisiones y la práctica cotidiana de los mismos.

3 Un ejemplo de este trabajo puede verse en la Buena Práctica de Cultura de Paz, *¿Qué ves? Representación teatral sobre la violencia hacia los niños, niñas y jóvenes*, disponible en <http://unescopaz.uprrp.edu/bpcultpaz/bpcp3.pdf>

4 Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Todas las naciones del mundo la han ratificado, siendo al presente Estados Unidos la única excepción.

Es aquí donde el *Teatro del Oprimido* se convierte en herramienta vital para que puedan empoderarse de su entorno y de su educación, ya que en el teatro la oportunidad concreta de hablar un lenguaje que puede provocar el diálogo en lugar del monólogo opresor es real. Tan real como cuando Augusto Boal expresa: “Un nuevo mundo es posible; hay que reinventarlo” - en este caso, con un lenguaje práctico que les prepare para la vida (citado en Valle Medellín, 2009, p.2) .

Teatro del Oprimido: Lenguaje didáctico y estética valiosa para el boceto

El *Teatro del Oprimido* (TO) nace en los años 60, en Brasil, con un profundo reconocimiento de las desigualdades sociales y la violación de derechos humanos que produce el capitalismo. Su acercamiento político y social lo manifiesta como metodología para promover cambios en la humanidad (Boal, 2005). De acuerdo a Romero (2010), se trata de una de las tendencias más importantes del siglo XX-XXI. Nos explica, que el TO se fundamenta en la teoría de Bertolt Brecht, ya que como indica el dramaturgo venezolano Chesney: “Ve al arte no como una simple reflexión de la realidad, sino como un modo de práctica social que pretende cambiar esa realidad” (citado en Romero, 2010, p.194). Romero señala además que Boal “considera que el teatro es el medio de liberación del pueblo e instrumento ideológico que conduce al cambio, ya que su finalidad debe ser ayudar al análisis de las causas y vicios sociales” (Romero, 2010, p. 195).

Augusto Boal, crea su *Teatro del Oprimido* a partir de las ideas liberadoras de Paulo Freire en su *Pedagogía del Oprimido* y de los escritos y el teatro de Bertolt Brecht, afirma siempre el teatro como práctica para la libertad en un mundo que se puede transformar (Boal 2002, 2005). El TO constituye pues un lenguaje y una estética valiosa para la educación. En este sentido, Stephanie Mouton, en su artículo *Convivir con Teatro* (2010), integra el TO con otras propuestas sobre convivencia escolar, destacándose entre estas las aportaciones de María José Díaz Aguado (2005). Al hacerlo, Mouton (2010) señala que la justificación de su presencia en la educación es la siguiente:

1. Permite promover nuevos espacios para la búsqueda de soluciones y la colaboración de escuela, familia y sociedad.
2. Favorece el papel activo del alumnado en la expresión, comprensión y transformación de su realidad, así como en su propia educación.
3. Provoca la mejor expresión, comprensión y gestión de las emociones - fundamental a la hora de resolver conflictos de forma no violenta.
4. Empodera a los sujetos y fomenta su participación en la vida social, porque genera procesos educativos participativos.
5. Procura la búsqueda conjunta y consensuada de alternativas no violentas a los conflictos.
6. En los procesos de creación y otras experiencias de aprendizaje, sigue un modelo igualitario de organización y de toma de decisiones, como por ejemplo asambleas y círculos de palabra.
7. A partir de situaciones reales y vividas, toma en cuenta y trabaja todo tipo de discriminaciones e injusticias que surgen en la vida escolar y en

su entorno social, tales como el sexismo, el racismo, la intolerancia y la exclusión.

8. Contribuye a romper con el silencio acerca de la violencia al intentar representar a los personajes en situaciones de opresión, incluyendo opresores activos y pasivos.
9. Sus técnicas teatrales pueden ser transversales y aportar al currículo oficial de manera directa.
10. Como “arte completo” que integra distintas artes y lenguajes, la creación teatral puede trabajarse en totalidad de las asignaturas. (Mouton, 2010, p. 8-10).

Educación en Teatro: Génesis y pinceladas del constructivismo teatral y social

La educación en teatro encuentra su génesis en el mundo oriental y occidental. En los comienzos del siglo XX el movimiento constructivista se hace evidente a través de la nueva lectura de la puesta en escena. La fusión de las artes visuales con las artes representativas, encontró una forma de hacer teatro contra el teatro convencional de la época y se conoció como *constructivismo teatral*. De acuerdo a Bablet (1986), en esta perspectiva: “El escenario deja de ser una ‘caja de ilusiones’ y se muestra desnudo, una ‘herramienta’, que desvela su funcionamiento a un público incitado a participar” (p. 25). Ahora bien, ¿qué ocurre a nivel de escuelas? En este sentido, Audrey Gray (1997) afirma la enseñanza constructivista como una en la que alumnos y alumnas activamente construyen significado y procuran su autonomía en el proceso de aprendizaje.

Se suma a esta visión, la filosofía del *constructivismo social*, basado en las ideas sobre el aprendizaje expuestas por Lev Vygotsky. Desde el constructivismo social se afirma que: “El conocimiento además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social a la ecuación: Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de las demás personas que le rodean” (Parica, Bruno y Abancin, 2005).

En esta misma línea, es menester mencionar el significado del teatro en el currículo de una escuela de acuerdo a algunos investigadores y la relación que existe con el constructivismo social. Tomás Motos (2009), en *El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos* expresa lo siguiente: “Ante las preguntas ¿por qué ha de estar el Teatro en el currículo? Y, puesto que el currículo es la selección de contenidos y experiencias valiosas, ¿cuál es el valor que aporta el Teatro?” (p. 8). Responde a estas interrogantes, señalando las virtudes de las formas y técnicas dramáticas como instrumentos de enseñanza y aprendizaje. Basado en el trabajo de diversos autores, Motos (2009) resalta los siguientes aspectos:

1. Le permiten al aprendiz implicarse kinésica y emocionalmente en las lecciones y como consecuencia, aprenden más profundamente y significativamente.
2. Producen una respuesta total de respuestas verbales y no verbales, posibilitando que realicen de manera integral actividades de naturaleza auditiva, visual y motriz.
3. Propician que se metan dentro del relato e interactúen con conceptos,

TEATRO PARA TOD@S... TEATRO LIBRE PARA LIBER(ARTE)

personajes o ideas, alcanzando así una mayor comprensión del material y de los textos.

4. Promueven que desarrollen su lenguaje y amplíen su vocabulario.
5. Estimulan su imaginación e inteligencias, fomentando así su pensamiento crítico y creativo.
6. Actúan como puente de conexión entre sus competencias en comunicación lingüística y sus competencias sociales, ciudadanas, culturales y artísticas.
7. Le llevan a pensar cuidadosamente, organizar y sintetizar la información, interpretar ideas, crear nuevas ideas y actuar de manera cooperativa.
8. Le proporcionan un sentido de propiedad y empoderamiento sobre su aprendizaje, ya que el profesorado deja de ser el protagonista y se convierten en foco central.
9. Le brindan un nuevo tipo de relación educador-educando de naturaleza más lúdica y creativa.
10. Le permiten trabajar con la interrelación de las artes - literatura, música, pintura, danza y canto.

Teatro para Tod@s... Teatro Libre para Liber(Arte): Su perfil, matices y componentes

Este proyecto curricular se compone de seis talleres de teatro que se enmarcan en el paradigma constructivista teatral y social. A su vez, cada uno de los talleres incluyen una serie de actividades. Se sugiere que los talleres sean de una hora y media cada día en periodos regulares de clases. Y que el ensayo general de la propuesta teatral final sea fuera de horas lectivas. Su puesta en escena se puede hacer al aire libre en el patio de la escuela con dos posibilidades: una función matutina y una función vespertina. Para esta última será necesario utilizar equipo de luces.

En los talleres, se presentan actividades teatrales que promueven entrar a la cultura escolar de forma liberadora, lúdica, participativa y ética. Se utilizan las experiencias o situaciones reales que resulten de su entorno escolar, familiar y social, para llevarles a construir el diálogo como *estudiantes-actores-ciudadanos* en el contexto de la sociedad en que viven. Ese diálogo debe ser sensible y honesto. Podrán ensayar las posibles soluciones a las situaciones planteadas, al expresarse y actuar sobre la empatía, la familia, la pobreza, la escuela que necesitan, la marginalidad, el *bullying*, el racismo, la comunidad LGBTQ, la identidad de género, la violencia machista, y el patriarcado, entre otros. Educadores y educandos se encontrarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje de naturaleza teatral, problematizando y afrontando las diversas realidades en sus respectivos entornos.

La matriz curricular de cada taller de teatro incluye los siguientes aspectos: título del taller, cita que inspira y brinda dirección al taller, disciplina o materia, tiempo de duración, descripción del taller, estándares y expectativas del Programa de Bellas Artes, objetivos de aprendizaje, materiales requeridos, recursos necesarios, actividades teatrales y sugerencias de avalúo. Entre los componentes que perfilan este proyecto, también se encuentra la descripción del ambiente de aprendizaje propicio para llevar a cabo los talleres

y la selección de las estrategias didácticas a utilizar durante las actividades. A continuación, se precisan detalles acerca de estos dos componentes, seguida de una descripción general de los talleres y en el caso de los últimos dos, en que ocurre una puesta en escena de lo aprendido en los primeros cuatro, se presentan estos talleres íntegros, a manera de ejemplos representativos.

Ambiente de Aprendizaje

El ambiente de aprendizaje debe ser un espacio abierto y libre sin pupitres donde los estudiantes puedan caminar, sentarse, acostarse, hacer los diferentes juegos y ejercicios sin obstáculos y de acuerdo a las consignas que se ofrecerán a través del taller. Este salón debe ser amplio y contar con buena ventilación. El lugar debe estar limpio, ordenado y equipado con sonido, luces, computadora, pantalla o pizarra inteligente, papel de estraza, marcadores, lápices, pinturas fluorescentes, un proyector de datos, lámparas con luces de neón y una mesa. Si no existiera este tipo de espacio, se pueden brindar los talleres en salones amplios de la escuela, con ventilación y sin pupitres. Toda vez que estos recursos o espacios no estén a la disposición, se pueden utilizar lugares abiertos, siempre y cuando la naturaleza y el clima lo permita.

Los talleres se deben trabajar a partir de los principios y valores inherentes a la *educación problematizadora, democrática y dialógica*. Al igual que en el contexto del constructivismo teatral, educativo y social. Los estudiantes y la educadora o educador en teatro establecerán las normas de convivencia. Estas deben ser unas de respeto, solidaridad, libertad, responsabilidad, conocimiento de los derechos, diálogo permanente, responsabilidad, asistencia, disciplina y comprensión de las diversas inteligencias y talentos. El espacio o lugar del taller debe servir a la imaginación, a la creatividad, a la autorreflexión y a la reflexión compartida. Y en todo momento, requiere como elemento primordial, respetar la dignidad y diversidad de los participantes y de todo ser humano al que se haga alusión en los mismos.

Estrategias Didácticas

A través del *Teatro del Oprimido* (TO) creado por Augusto Boal se aduce que el acto teatral es “el resultado del encuentro entre la cultura popular y la cultura hecha para el pueblo” (Rojo & Benvenuto, 2011, p. 98). El TO - cuyo propósito principal es comprender la realidad social y ser capaz de cambiarla con un fin emancipador – incluye técnicas teatrales tales como *Teatro Foro, Teatro Imagen, Teatro Invisible, Teatro Periodístico, Teatro Estatua, Teatro Legislativo y Teatro Periodístico*. Encontramos en el TO, así como en las lecciones de *Brincos y Saltos: El juego como disciplina teatral* de Rosa Luisa Márquez (1992) y en el documental del mismo nombre (Márquez, 2010) la metodología de trabajo que, unida a la educación en derechos humanos y a la educación para la paz, conforman la triangulación de teoría y praxis que protagonizarán los estudiantes en los talleres de teatro que proponemos.

Las estrategias didácticas que se utilizan a lo largo de talleres incluyen las técnicas teatrales antes mencionadas y juegos teatrales y ejercicios creados por Augusto Boal y por Rosa Luisa Márquez, entre otros: juegos de la infancia, pantomima, estudio de las emociones y de la expresión corporal, ejercicios de calentamiento y para educar la voz, im-

provisaciones, demostraciones, lectura de imágenes que presenten inequidad y opresión, dramaturgia y creación del hecho teatral, discusión socializada y uso creativo de la tecnología. La integración con la ciencia, la matemática, la sociología, la geografía y la literatura, entre otras disciplinas o materias, será la puerta de entrada para el análisis profundo de las situaciones que enfrentarán en sus vidas.

Descripción de los Talleres de Teatro

Taller #1: El colectivo se conoce: Lo lúdico

A través de una secuencia de ejercicios utilizados por Augusto Boal y por Rosa Luisa Márquez los estudiantes podrán conocerse, desarrollar confianza y seguridad. También pondrán juegos de su infancia. Se establecerá la relación del aprendizaje con una serie de actividades lúdicas.

Taller #2: Teatro del Oprimido y Brincos y Saltos como metodología de trabajo

Se inicia el taller con una presentación acerca de los elementos claves de la metodología teatral de Augusto Boal y la de Rosa Luisa Márquez. Se define qué significa ser opresor y oprimido desde la perspectiva de los estudiantes. Poco a poco, se incorporan juegos teatrales y ejercicios de calentamiento para iniciarles en las propuestas del mundo teatral de Boal y de Márquez. Dialogaremos además, acerca del valor del cuerpo, la expresión corporal y la pantomima.

Taller #3: Técnicas del Teatro del Oprimido y Teatro Imagen

Luego de examinar algunos juegos, ejercicios y técnicas del *Teatro del Oprimido*, se estudia el *Teatro Imagen*. Se resalta que la riqueza de esta modalidad consiste en tomar conciencia de que ante las imágenes no siempre vemos lo mismo y que la interpretación dependerá de la subjetividad de cada quién. Así también, que el lenguaje visual, como si fuera un alfabeto, ofrece una manera original de aprehender la realidad. La lectura de las imágenes será desde varios puntos de vista y posteriormente, se le dará palabra a la imagen. Esta experiencia orgánica permitirá reconocer el significado de la imagen y la palabra.

Taller #4: Técnicas del TO... Del Teatro Imagen al Teatro Foro

Una vez se dialogue acerca de la interrogante *¿Qué es teatro Foro?*, se analizan y seleccionan aquellas improvisaciones donde se haga más evidente la relación entre opresores y oprimidos. A partir de la selección preliminar de las imágenes con palabra en el taller previo de *Teatro Imagen*, se podrá construir el hecho teatral a través de la **técnica de Teatro Foro**.

***Puesta en escena de lo aprendido:
Dos ejemplos representativos de los talleres de teatro***

Taller # 5: Ensayo de Teatro Foro... Derechos de los niños, niñas y jóvenes

Si un oprimido no transgrede en algún lugar posible, siempre va a ser oprimido.
Augusto Boal

Disciplina: Teatro

Tiempo: 1.5 horas

Descripción: En el contexto de la Convención de los Derechos de la Niñez de 1989, durante este taller se integra a las escenas presentadas los derechos de los niños, niñas y jóvenes. Particularmente, los que se han violentado, los que no se conocen. Se presenta un libreto final para el ensayo con todos los componentes de una puesta en escena.

Estándares y expectativas: Expresión Artística; Juicio Artístico y Estético; Tecnología. Taller trabajado de acuerdo a los Estándares y Expectativas del Programa de Bellas Artes-Teatro, Departamento de Educación (2015).

Objetivos: Conocer y practicar los derechos de los jóvenes y la cultura de paz. Crear el libreto final del TO. Integrar a la propuesta escénica el vestuario, maquillaje, utilería y elementos de escenografía. Ensayar con todos los elementos varias veces durante la hora y media del taller en el espacio de la escuela donde será la presentación.

Materiales: Vestuario, utilería, maquillaje teatral, elementos de escenografía.

Recursos: Colaborador en escenografía y luces.

Actividades: Se reparten varios documentos a los alumnos sobre los derechos de las niñas, los niños y jóvenes y su relación a la educación para una cultura de paz. Se les pregunta si los conocen y se les invita a leer un resumen de estos derechos. Cada estudiante pensará cuáles derechos se atienden en la propuesta teatral y cuáles se violentan. Se escoge una persona que resumirá el sentir de cada uno y como lo puede incorporar al libreto final. Luego ensayan las escenas escogidas con los elementos asignados. Si se necesitara otro ensayo general, se convocará para un ensayo fuera de horas de clases.

Avalúo: Rúbrica de actuación. Hoja de cotejo de trabajo técnico. Rúbrica para evaluar el libreto.

Taller # 6: La representación teatral... Derechos de los niños, niñas y jóvenes

El objetivo básico del Teatro del Oprimido es Humanizar a la Humanidad.
Augusto Boal

Disciplina: Teatro

Tiempo: 1.5 horas

Descripción: El colectivo de trabajo presenta lo aprendido en la sala de clases. El *Teatro Imagen* y el *Teatro Foro* se convierten en sus aliados a la hora de presentar sus problemas, sus situaciones. La función será el resumen de lo aprendido.

Estándares y expectativas: Expresión Artística; Juicio Artístico y Estético; Tecnología. Taller trabajado de acuerdo a los Estándares y Expectativas del Programa de Bellas Artes-Teatro, Departamento de Educación (2015).

Objetivos: Presentar ante un público el *Teatro Foro*. Asumir la participación activa en los espacios alternativos. Diferenciar entre los tipos de teatro que existen en Puerto Rico. Entender el diálogo como herramienta principal en la solución de conflictos.

Materiales: Vestuario, maquillaje, escenografía, luces, programa.

Recursos: Técnico de luces y de escenografía.

Actividades: Presentación del Teatro Foro. Intervención del público. El maestro o maestra actuará como Joker. Comentarios del público.

Avalúo: Rúbrica de presentación final. Reflexión sobre el proceso y el hecho teatral. Dialogar acerca de si el colectivo quiere hacer presentaciones adicionales.

Teatro para Tod@s...Teatro Libre para Liber(Arte): Completar su boceto es posible

El teatro es un lenguaje total que hermana, que no tiene fronteras y que puede llevarnos a analizar críticamente posibles cambios en los paradigmas actuales. De hecho, las posibilidades de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, intradisciplinariedad y transdisciplinariedad -cuatro términos de tanta vigencia- han sido siempre constituyentes naturales de la experiencia teatral, pues esta contempla una gran variedad de propuestas y perspectivas. Esta rica naturaleza de la experiencia teatral es precisamente lo que hace del teatro una disciplina idónea para el diseño de proyectos curriculares como el que proponemos, que trasciendan las barreras de las disciplinas para un bien mayor.

El teatro clásico-convencional es la zapata en el estudio del teatro en nuestra generación y las posteriores. Nos brinda conocimientos históricos y la comprensión de diversas sociedades en el mundo occidental a través de la dramaturgia. No obstante, el conocer el teatro desde otras perspectivas como las de Boal, Márquez, Brecht, nos hicieron pensar otras posibilidades novedades de aprender el teatro y el drama educativo junto a otras experiencias académicas y artísticas.

En la búsqueda de ideas curriculares en diversos escenarios educativos aparecieron ejemplos concretos: una maestra en España crea *Convivir para todos*, utilizando las técnicas de Boal, quien propuso un proyecto similar para la convivencia en las aulas. Luego descubro o redescubro que existe un *constructivismo teatral* primo hermano del *constructivismo educativo y social* de Vygotsky, y por último, descubrir que las prácticas del *Teatro del Oprimido* ocurren en escuelas de América Latina como Argentina y Chile, fue un banquete. Al igual, que existían trabajos similares en Estados Unidos, Europa, Asia y Australia. Ello nos convenció de que podríamos continuar completando nuestro propio boceto en el papel en blanco, dándole así sentido a la imaginación y creación de espacios pedagógicos teatrales alternativos.

Visualizar un currículo holístico, ser visionaria en términos de hacia donde puede moverse la enseñanza del teatro en nuestras escuelas es algo que jamás cuestioné. Ahora bien, me hago preguntas como las siguientes... ¿Cómo conjugar esta propuesta con su

implantación real en mi entorno escolar? ¿Cómo trabajar con la cultura de estudiantes en otras escuelas que puedan no tener perfiles similares? ¿Cómo comprender la cultura de los jóvenes de esas escuelas?

Como posible respuesta, pienso que siempre podemos mejorar lo que estamos haciendo y continuar experimentando con posibilidades teatrales alternas. Creo además, que atesorar lo aprendido, reflexionar continuamente y ensayar prácticas educativas innovadoras son los ingredientes necesarios para lograr transformaciones curriculares como la que proponemos.

En este sentido, *Teatro para Tod@s... Teatro Libre para Liber(Arte)* es posible. A esos fines, será necesario continuar llenando el papel en blanco y dibujar con mayor precisión su boceto. Así también, es preciso volver a repensar el *Teatro del Oprimido* de Boal desde otra óptica, siempre pensando que “ofrece a cada uno el método estético para analizar su pasado, en el contexto del presente, y para poder inventar su futuro, sin esperar por él” (ITO, 2007).

Referencias

- Boal, A. (2009). *Mensaje del Día Mundial del Teatro 2009, por Augusto Boal*. Recuperado de, <http://www.artezblai.com/artezblai/mensaje-del-dia-mundial-del-teatro-2009-por-augusto-boal.html>
- Boal, A. (2005). *Teatro del Oprimido 1-2*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Boal, A. (2002). *Juego para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Bablet, M. (1986). El constructivismo teatral. *Quadernes D'Arquitectura / Urbanisme 169*, 16-25. <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsArquitecturaUrbanisme/article/view/204404>
- Departamento de Educación (2015). Estándares y expectativas Bellas Artes-Teatro. http://www.de.gobierno.pr/files/estandares/Estandares_de_Bellas_Artes.pdf
- Díaz Aguado, M. J. (2005). *Condiciones básicas para mejorar la convivencia escolar*. <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com/2005/07/convivencia-escolar.html>
- Gray, A. (1997). *Constructivist Teaching and Learning*. SSTA Research Centre Report #97-07. <http://www.saskschoolboards.ca/old/ResearchAndDevelopment/ResearchReports/Instruction/97-07.htm>
- Inter News Service. (2018, 13 de julio). Aseguran que Educación está desmantelando Programa de Bellas Artes. *Metro*. <https://www.metro.pr/pr/noticias/2018/07/13/aseguran-que-educacion-esta-desmantelando-programa-de-bellas-artes.html>
- Márquez, R. L. (1992). *Brincos y saltos, el juego como disciplina teatral*. Puerto Rico: Editorial Cuica Loca.
- Márquez, R. L. (2010). *Documental brincos y saltos: el juego como disciplina teatral*. [DVD]
- Metro (2016, 29 de feb.). Aprueban medida para que cursos de bellas artes sean compulsorios en DE. *Metro*. <https://www.metro.pr/pr/noticias/2016/02/29/aprueba-medida-para-que-cursos-de-bellas-artes-sean-compulsorios-en-de.html>
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Revista Creatividad y Sociedad*, 14. <http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0847/5 APY REE 2.pdf>

TEATRO PARA TOD@S... TEATRO LIBRE PARA LIBER(ARTE)

- Mouton, S. (2010). *Convivir con teatro: El Teatro del Oprimido como herramienta para la elaboración conjunta de la Convivencia Escolar*. España: Ministerio de Educación. <https://docplayer.es/11648579-Convivir-con-teatro-el-teatro-del-oprimido-como-herramienta-para-la-elaboracion-conjunta-de-la-convivencia-escolar.html>
- Organización Internacional de Teatro del Oprimido (ITO) (2007). *Organización Internacional de Teatro del Oprimido – Declaración de Principios*. <http://www.educarueca.org/spip.php?article521>
- Parica Ramos, A., Bruno Liendo, F. & Abancin Ospina, R. (2005) *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky y comparación con la teoría Jean Piaget*. <http://constructivismos.blogspot.com>
- Quintero, L. (2020, 2 de junio). Más de mil maestros declarados excedentes en medio de la pandemia. *El Nuevo Día*. <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/masdemilmaestrosdeclaradosexcedentesenmediodelapandemia-2573014/>
- Rojo de la Rosa, S., Benvenuto Vidigal, A. (2011). Teatro del Oprimido: Improvisación, educación y pasión. *Telondéfondo*, 13, 96-115. <https://www.telondéfondo.org/numeros-antteriores/numero13/articulo/344/teatro-del-oprimido-improvisacion--educacion-y--pasion.html>
- Romero, L. (2010). El teatro, espacio para la participación creativa. *Entretemas* 13, 181-203. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/entretemas/n13/art09.pdf>
- Santiago Lavandero, L. (1966). El Programa de Teatro Escolar: sus propósitos, actividades y planes. *Educación*, (18), 72-80.
- Santiago Lavandero, L. (1960). *Programa de Teatro Escolar: Plan de Cinco Años*. Departamento de Instrucción Pública. Hato Rey, Puerto Rico.
- Valdés Medellín, G. (2009) Augusto Boal (1931-2009). *Revista Teatro/Celcit*, 35-36 <http://www.celcit.org.ar/publicaciones/rtc/>

La Cultura de Paz se Construye: Radiografías Artísticas, Proyecto Ecopedagógico para la Transformación Social y la Sostenibilidad

Jessica Gaspar Concepción¹

Heriberto Ramírez Ayala²

Jenifer de Jesús Soto³

Génesis

Antes de descorrer el telón, merece contarse el origen de este proyecto. Cada uno/a de los/as participantes que gestó esta iniciativa, tiene una historia similar. Se trata de artistas que asumieron la vida misma como un experimento, en el cual la pregunta, la investigación y la creatividad, develan nuevas posibilidades. Egresados de un sistema educativo y laboral minado de pequeñas opresiones, y formando parte de una realidad social con grandes desafíos, decidieron emanciparse desde sus pequeños escenarios y hacerlo extensivo a su alrededor. Al unirse como gestores culturales se preguntaron ¿Cómo responder a los retos sociales de país? ¿Desde dónde aportar a la realidad caribeña contemporánea?

Rememorando sus experiencias en educación popular y la academia, reconocieron la importancia de la educación en los procesos de transformación social. Entonces, co-crearon un laboratorio vivencial de descubrimiento, aprendizaje y aplicación. Como activistas, se movieron de la protesta a la propuesta y asumieron la responsabilidad de generar una experiencia transdisciplinaria. Así nace el proyecto educativo, social y artístico: “Radiografías artísticas de manifestaciones de violencia y paz” (*Radiografías Artísticas*). Este trabajo es el resultado de un proceso conjunto de los autores de sistematización de experiencias (Jara Holliday, 2011) del proyecto *Radiografías Artísticas*-método reflexivo y de documentación clave que surge en el contexto de la Educación Popular de naturaleza freiriana en América Latina.

Meta y aliados

Radiografías Artísticas se gestó con la finalidad de atender aspectos socioambientales para la prevención de la violencia y la creación de una cultura de paz a través de técnicas teatrales y ecopedagógicas. Contó con el auspicio de la Comisión para la Prevención de la Violencia (COPREVI) de la Universidad de Puerto Rico en Cayey (UPR-Cayey) en su primer año y medio de existencia, y luego contó con el apoyo del Programa Acceso al ÉXITO, adscrito a la Administración Central de la Universidad de Puerto Rico. En sus ocho años

1 **Jessica Gaspar Concepción.** Catedrática en el Departamento de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey. jessica.gaspar@upr.edu

2 **Heriberto Ramírez Ayala.** Educador comunitario y activista. garotopelado@gmail.com

3 **Jenifer de Jesús Soto.** Maestra de teatro y facilitadora de experiencias educativas. dejesus.jenifer7@gmail.com

consecutivos de existencia (2008–2016), trabajó con aproximadamente 200 jóvenes de 12-15 años, de escasos recursos económicos de escuelas públicas intermedias aledañas a la UPR-Cayey, y funcionó, así como herramienta de reclutamiento de la Universidad de Puerto Rico (UPR).

Post-génesis

La primera radiografía fue la propia, esa mirada interna mediante la cual cada uno observa su historia personal y luego de realizar una reflexión profunda, debía tomar una decisión: ¿Reproducir la herencia social matizada por creencias, modelos y teorías, en algunos casos caducas, o mirar de frente las opresiones interiorizadas y transformarlas para convertirnos en nuevos modelos? ¿Imaginas cuál seleccionamos?

Influencias

El curso de *Actividades Dramáticas* de la profesora Rosa Luisa Márquez en la Universidad de Puerto Rico-Río Piedras (UPR-RP) nos ofreció las primeras claves: el elemento lúdico como pie forzado para la creación, trabajo en comunidad, creación colectiva, improvisación, transdisciplinariedad, reflexión, investigación y propuestas (Márquez, 1992). También, nos enseñó una metodología de afectos, en la cual el respeto y el amor por otros colegas teatreros crea puentes de amistad y trabajo solidario que desembocan en un taller de trabajo continuo, como lo es *Radiografías Artísticas*. Por último, Rosa Luisa nos enseñó a mirar al Sur.

La mirada latinoamericana aportó teorías y experiencias que forman parte de este proyecto. Tanto la *Pedagogía del Oprimido*, de Paulo Freire (1970) como el *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal (2009) nos permitió partir del conocimiento previo de un colectivo y hacernos conscientes de que dentro de cada ser humano hay un/a creador/a. Boal nos ayudó a creer en el poder del teatro como herramienta de transformación sociopolítica, y vivenciarla (Howe, Boal & Soeiro, 2019). A nuestro proceso, Freire aportó la metodología liberadora, de pasar por el proceso de identificar problemas basados en las necesidades del estudiantado y reflexionar-accionar-transformar sobre ellos para ser mejores seres humanos. Nuestra experiencia en talleres intensivos con grupos de teatro de creación colectiva, tales como Yuyachkani (Perú), Malayerba (Ecuador) y Mapa Teatro (Colombia) nos mostró una metodología teatral rigurosa basada en la disciplina y el respeto hacia las tradiciones para crear juntos partiendo de nuestra realidad (Rizk, Buenaventura & Vidal, 2008).

El encuentro con la ecopedagogía de Francisco Gutiérrez (2018) y el documento de *La Carta de la Tierra* (2000) nos presentó un nuevo paradigma: la Tierra como educadora, para enfrentar los desafíos socioambientales contemporáneos. *La Carta de la Tierra* nos sirvió de mapa para saber dónde estábamos y hacia dónde íbamos en este proceso de reinventar alternativas pedagógico-creativas. Nos señaló la importancia de la interdependencia de todos/as los seres del planeta y el valor inherente de cada uno de ellos/as. Además, la ecopedagogía nos recordó la importancia que tiene el aprendizaje vivencial para los/as estudiantes.

En una mirada al Norte, la herramienta de la comunicación no violenta creada por el estadounidense Marshall Rosenberg (2010), nos ofreció nuevas maneras de relacionarnos a través de la palabra y la empatía. Además, la técnica de toma de decisiones por consenso de la también estadounidense Beatrice Briggs (1997), reiteró la importancia de tomar decisiones, tomando en cuenta a todas las partes interesadas. Por último, nuestras experiencias con integrantes de comunidades indígenas tanto del Norte como del Sur, nos enraizaron la importancia del ritual y el respeto por el conocimiento sobre la Madre Tierra que poseen las comunidades originarias. Estas influencias nos encaminaron a mirar con otros lentes y han sido clave en nuestro proceso de transformación paulatina hacia una educación para la paz, co-creando como educadores y artistas un nuevo paradigma que responda a las necesidades del nuevo tejido social.

Estructura pedagógica-creativa

Es por esto que la estructura pedagógica de *Radiografías Artísticas* inicia desde el conocimiento previo de la cotidianidad y las experiencias del estudiantado. Estas se van hilvanando con ejercicios, de danza, música, pintura y teatro, en los cuales se interconecta la curiosidad, la sensibilización, la imaginación, la intuición y el pensamiento crítico. Por ejemplo, en el primer día del taller hay una excursión a un huerto de agricultura orgánica en donde las/as estudiantes inician la exploración del concepto de sostenibilidad mediante la práctica de sembrar semillas, abrazar árboles y respetar el ciclo de vida de la naturaleza. En general, el proyecto provee una multiplicidad de formas creativas para que los/as estudiantes reflexionen sobre cómo se sienten respecto a lo que están aprendiendo y a las maneras en que lo están aprendiendo. Se trabaja un ciclo de talleres de aproximadamente seis horas diarias durante tres semanas. Al concluir cada taller, se crean “embriones creativos” (primeras escenas que se improvisan colectivamente sobre los temas). Al final de los talleres, los/as estudiantes deciden en consenso cuáles de los embriones creativos utilizarán como materia prima para crear la muestra creativa que presentarán a los padres, las madres y las amistades el último día de los talleres. Para la muestra creativa, los/as participantes crean colectivamente un libreto e incorporan algunas reflexiones, además del material creativo que ellos/as han desarrollado antes, y reflejan así su proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los temas centrales que hilvanan los talleres: *Carta de la Tierra*, comunicación empática, toma de decisiones por consenso, activismo, energía, teatro del oprimido, cultura de paz y sostenibilidad.



Figura 1: Estudiantes sembrando en una finca orgánica donde exploran el ciclo de la vida y practican sostenibilidad.

Todo lo antes mencionado, hace que *Radiografías Artísticas* sea una alternativa pedagógico-creativa con un currículo emergente que provee herramientas clave para el desarrollo de la responsabilidad social hacia la gran comunidad de la vida y sus generaciones futuras.

Apostamos a las juventudes



Figura 2: Entrevista a vendedora sobre los conceptos de autogestión y economía solidaria, en el Mercado Orgánico del Viejo San Juan.

LA CULTURA DE PAZ SE CONSTRUYE

Creemos en la sostenibilidad y nos propusimos un proyecto que pudiera generar un modelo que garantice la transformación de nuestra realidad en una sociedad de un futuro solidario, justo, democrático y equitativo. El terreno más fértil para sembrar esa semilla de futuro es la juventud temprana de entre 12 y 15 años. Afirmamos una visión positiva de la “adolescencia” reconociendo que son personas con enorme potencial de aporte a nuestra sociedad, si producimos espacios en los cuáles puedan tener participación plena y oportunidad de tomar acciones hacia sus propias propuestas. Nuestro proyecto *Radiografías Artísticas* creó ese espacio de laboratorio de experimentación de nuestras combinaciones metodológicas para grupos de jóvenes. A través de los ocho años pudimos evaluar y recoger una serie de aportaciones que nuestro proyecto hizo en favor de cumplir una agenda de derechos de la juventud y hacia un futuro de cultura de paz y sostenibilidad.



Figura 3: Preparando la estación de lavado con vinagre y jabón sin fosfatos para reducir la huella ecológica.

Reflexiones y aprendizajes

Según las medidas de nuestros instrumentos de evaluación, la mayoría de los/as espectadores de la muestra creativa (padres, madres y encargados y familia) estuvieron en total acuerdo con que el campamento tuvo un efecto positivo en su hijo/a tanto en el nivel

educativo como el personal. Además, destacan cambios palpables en sus hijos/as durante el proceso de los talleres:

- *“Mayor efectividad en la comunicación con su hijo/a”.*
- *“Mejora en las relaciones interpersonales entre integrantes de la familia a través de la creación de espacios de diálogo para comentar sobre lo aprendido en el campamento”.*
- *“Aplicación en la dinámica del hogar, de las herramientas aprendidas para resolver conflictos familiares, tales como la comunicación empática, la toma de decisiones por consenso y el uso del palo del poder (‘lingüini’)”.*
- *“Ampliación en el vocabulario de los/as estudiantes”.*
- *“Desarrollo de un gran sentido de responsabilidad”.*
- *“Mejor manejo del stress y de sus emociones”.*
- *“Cambio de actitud y del nivel de conversación de sus hijos/as”.*
- *“Desarrollo de talentos y habilidades artísticas”.*
- *“Mejora en las destrezas de trabajo en equipo”.*
- *“Mayor confianza y seguridad de los/as participantes”.*

Algunas reflexiones de los/as participantes de *Radiografías Artísticas* evidencian la transformación personal generada por este proyecto y visibilizan el potencial de los/as adolescentes:

- *“Tenemos la oportunidad de hacer cosas que no hacemos en la escuela, sin que nadie nos juzgue”.*
- *“El teatro me hace sentir libre. Es un papel en blanco, esperando que se escriba.”*
- *“Me gustó la excursión al mercado agrícola, porque probé algunas cosas que nunca había probado y me gustaron, como el tomate y el rambután”.*
- *“Me enseñan mucho de la contaminación; me gustaría ir a un lugar que esté contaminado para limpiarlo”.*
- *“En el campamento he tenido muchos conflictos que se han resuelto con conversaciones empáticas, en paz y no con violencia”.*
- *“En el taller, me siento feliz, relajada, alegre, pues estoy adquiriendo conocimientos que sé puedo aplicar a mi vida diaria y compartir con los demás. El taller busca que nosotros cobremos conciencia, pues somos la generación que está en crecimiento y por lo menos va un paso adelante. Para mí, estos talleres no son una clase más, sino un sitio donde se adquieren conocimientos de manera diferente”.*
- *“Otra cosa que también he aprendido es a controlar mis emociones y actitudes en momentos de conflicto con otras personas y las posibles soluciones que se pueden tener para el bien de ambos”.*
- *“Nos enseñaron a valorar la naturaleza y la vida... Y fue bonito para nosotros poder usar lo que amamos, nuestro arte, el teatro, para lograr este aprendizaje”.*
- *“A través de los talleres he aprendido a valorar la vida que me rodea. Es ahora que conozco mi posición ante el planeta en que vivo y la importancia de cultivar una cultura pasiva, de respeto y sustentable. Ser parte de este programa ha sido una de las experiencias más significativas que he tenido en mi vida”.*

Evidencias de muestras creativas transformadoras

A continuación, presentamos cuatro fragmentos de muestras creativas que abordan los siguientes temas: justicia económica y social, respeto a la comunidad de la vida, construcción de paz, e integridad ecológica.

1. El Juicio (2008)

Esta escena creada en el 2008 anticipa un escenario de deuda pública en nuestro país.

Periodista— (Es una reportera galáctica) Estoy aquí reportando en directo desde El juicio. Este es uno de los casos que más ha impactado nuestra sociedad. Algunos analistas han comentado que el veredicto de este caso puede sentar precedentes que marquen el comienzo de un nuevo periodo histórico. Se dice que las relaciones internacionales podrían verse en jaque. Bueno, la jueza acaba de hacer entrada. Veamos.

Jueza— Buenos Días. Levantamos sesión hoy jueves, 13 de noviembre de 2008. Caso: La Deuda. e encuentra presente la acusada Sra. Dolores del Sur.

Dolores- Presente

Jueza— Se encuentra presente el Licenciado Chávez

Lcdo. Chávez— Presente su señoría.

Jueza— Se encuentra presente el demandante Sr. Armando Collins

Sr. Armando Collins—Presente.

Juez— Se encuentra presente la Licenciada Smith.

Lcda. Smith- Presente su señoría.

Jueza— Damos por comenzado este juicio. Quiero pedirle a la Lcda. Smith que presente su demanda.

Lcda. Smith— Gracias su señoría. Mi cliente presenta una demanda para cobrar lo que se le adeuda y le pide a este tribunal que añada a la suma total un 85% de interés por cada mes de atraso en el saldo de esta deuda. En adición, solicita que le sean cedidos terrenos para su uso comercial.

Jueza— Lcda. Smith manténgase en su área y explique cuáles son los fundamentos para la demanda.

Lcda. Smith— Por su puesto su señoría. Mi cliente ha tenido pérdidas millonarias en sus negocios y está sufriendo las caídas de la bolsa. Durante este año ha querido invertir en la compra de terrenos para la construcción de Mansiones de Lujo en la Zona en que vive la acusada. También, ha querido invertir en el negocio del combustible, perdió una isla en el Pacífico, y varios carros deportivos. Esta situación ha causado en mi cliente un estado emocional muy inestable y exige compensación.

Jueza— Lcda. Smith ¿cómo se relaciona esto con la deuda de la Sra. Del Sur?

Lcda. Smith— Su señoría, si la Sra. Del Sur le cede sus terrenos y le paga la deuda más los intereses que se explica en el documento de la demanda, mi cliente puede salir de sus preocupaciones y recuperar su lujoso estilo de vida.

Jueza— Lcdo. Chávez presente la defensa.

Lcdo. Chávez— Gracias su señoría. La defensa pide ante este tribunal que se anule el cobro de la deuda de mi cliente. Y primero quiero exponer las condiciones en que se ejecutó el préstamo del dinero. Mi clienta la Sra. Del Sur, es madre de 11 hijos, el padre de los niños está desaparecido, se casó muy joven por lo que no terminó la escuela. Actualmente, su vivienda se encuentra en condiciones deplorables y lo que empeora su situación es el hambre. Esta familia vive en la miseria, la mitad de los niños están desnutridos y enfermos. Mi clienta no puede trabajar.

Sr. Collins— (Alterado) *If she knew that she couldn't pay, why did she asked to borrow money from me?*

Sra. Del Sur— (Llorando)- Porque mis hijos se están muriendo de hambre, frío y enfermedad y no puedo dejarlos morir y no hacer nada.

Juez— Orden en la corte. Todo el mundo vuelve a su lugar. Quiero escuchar a la Sra.

Del Sur. Por favor, pase a testificar. Sra. Del Sur, por favor, cuéntenos su situación.

Lcda. Smith— Protesto su señoría. No viene al caso escuchar la situación de la acusada.

Jueza— No ha lugar. Prosiga Sra. Del Sur.

Sra. Del Sur— Hace varios años, cuando desapareció mi esposo, nuestra situación empeoró. Tenemos mucha hambre, la casita se nos está cayendo encima y lo que puedo cosechar es muy poco y no alcanza para todos. Yo me encontraba en una situación de desesperación porque mis niños estaban enfermos y no tenía dinero para llevarlos al hospital. Este hombre me ofreció su ayuda. Primero le dije que no porque quería quedarse con la casita, que es lo único que tengo. Y luego el insistió y como estaba tan desesperada acepté. Pero, no tengo para pagarle.

Sr. Collins— (Grita) *She has to pay me my money. I want your land. Pay me.*

Jueza— Orden. Como representante de este tribunal voy a hacer lectura del veredicto. Este tribunal ordena que se considere anulada la deuda. Sra.

LA CULTURA DE PAZ SE CONSTRUYE

Del Sur, nuestras organizaciones internacionales tienen toda una Carta de Derechos para personas como usted y a través de este tribunal haremos que los respeten.

(Sr. Collins grita mientras la Sra. Del Sur llora en los brazos de su abogado, se escucha un tambor y salen tres Madres Tierra).

Madres— Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. En medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Tenemos en nuestras manos la responsabilidad y el poder de crear un futuro diferente o perpetuar nuestra situación actual. Este es el momento de actuar o luego será muy tarde. Hoy convoco a los guardianes de la Tierra.



Figura 4: Escena teatral en la cual la Madre Tierra convoca a una cumbre planetaria, para ejercer la democracia participativa y el consenso.

2. El Congreso de Guardianes (2008)

Madres: Que comience el Congreso.

Congresista 1— (Asia) Propongo que usemos todo el conocimiento y tecnologías existentes en igualdad para todos de manera que cada persona pueda reducir su impacto destructivo sobre el medio ambiente.

DESCOLONIZAR LA PAZ

Congresista 2— (África). Propongo que ajustemos nuestros estilos de vida al concepto de sustentabilidad. Obremos sin dañar los recursos, respetemos la vida y guardemos para nuestros hijos, nietos, bisnietos, tataranietos, tátara-tataranietos....

Congresista 3— (Escocia) Preservar para futuras generaciones. Claro y con todas las diferencias culturales... ¿Cómo nos planteamos lograrlo? Es tan difícil lograr la comunicación efectiva entre personas, grupos, pueblos, países, continentes.... Siempre hay quien quiere usar su poder para dominar a los demás y pasar por encima de los derechos humanos que hace años este mismo congreso creó.

Congresista 4 — (Alemania) Precisamente, mi propuesta puede contestar tu pregunta. Si re-organizamos nuestras sociedades basándonos en la solidaridad humana, la justicia, la participación de todos y todas, y en la paz, para que este mensaje pueda alcanzar los cuatro puntos cardinales de nuestro planeta. Creo que esta nueva estructura debe promover que las diferencias sean apreciadas, tomadas en cuenta a la hora de tomar decisiones que afecten la comunidad global.

Congresista 5— (Asia triste) Suena muy bonito... pero ¿como los países más pobres van a poder entrar en todo esto? Ellos están sumamente vulnerables a sufrir todos los cambios que se llevan a cabo en el planeta. Creo que la opción para alcanzar las metas de este nuevo proyecto es que se elimine totalmente la pobreza. Que finalmente todos los derechos de la Carta —derecho a alimentarse, a una buena educación, a tener vivienda digna, a trabajar, a servicios de salud de excelencia y todos los demás—, sean respetados.

Congresista 6— (Australia) Borrar la corrupción. Necesitamos sociedades verdaderamente democráticas, en las que los conflictos sean resueltos sin violencia, que se les dé ejemplo y participación a las personas de una sociedad pacífica y sin corrupción definitivamente lograremos este proyecto.

Congresista 7— (India) Creo que mi propuesta ya la han formado todos ustedes. Estoy totalmente de acuerdo y creo que es tiempo de que lleguemos al consenso y dividamos tareas, porque es imperativo que si algo nos molesta, dejemos las quejas y pongamos la acción en marcha. Salgamos a trabajar.

Todas las congresistas: Salgamos a trabajar.

3. Departamento de Equidad (2014)

En esta escena creada en el 2014 se visibiliza el problema de racismo en Puerto Rico y se convoca a transformarlo.

V— Buenas tardes. ¿Los podemos ayudar en algo?

S— Nosotros hicimos una reservación a nombre del Licenciado Cruz.

LA CULTURA DE PAZ SE CONSTRUYE

M— Pueden verificar la lista.

V— ¡Claro! (Valerie e Ivanna se mueven rápido hacia el público y en un aparte dicen) La lista negra. (Se ríen y regresan) No, aquí no hay ningún licenciado Cruz...

I— Aquí solo hay un licenciado.... Suárez.

S— Por favor, verifiquen bien.

V— Además, aquí no se permiten personas que se quedaron mucho tiempo en la playa...

I— . . . y no se untaron bloqueado solar. Además, mi mamá, la dueña de este restaurante, prefiere que solo entren personas blancas. Ustedes podrían sentirse diferentes y solos.

S— Nosotros vinimos a celebrar nuestro aniversario y queremos estar tranquilos.

V— Es que las personas así... como ustedes...

I— Son problemáticas y ladrones.

S— Eso es un prejuicio.

M— Nosotros somos personas educadas y vinimos a comer y a pasarla bien.

Dra— ¡Congelados! En este caso vimos un ejemplo de racismo. Soy la Dra. Luna Pardo y vengo del departamento de equidad. Ahora nos vamos a poner espejuelos ANTIRRACISTAS. Vamos, todos el mundo a la cuenta de tres saquen sus espejuelos antirracistas (Se mueve al público y les dice:) Los de ustedes son imaginarios. 1, 2, 3. (se ponen los espejuelos ANTIRRACISTAS) Estos espejuelos ANTIRRACISTAS, como decía mi amiga María Reinat, ayudan a ver el problema del RACISMO, analizarlo y entonces estar preparados para transformarlo. ¿Están listos? Ahora les voy a pedir a estos actores que vuelvan a repetir la escena. Esta vez, los personajes del oprimido, o sea la pareja negra, transformarán efectivamente el prejuicio racial de esta escena. Ahora sí, ¿estamos listos? Concentración aquí, concentración allá y ¡ACCIÓN!

4. Escena IV - Científicos (2013)

En esta pieza escrita en el 2013 se presenta la responsabilidad que tenemos como sociedad civil ante la actual crisis ambiental global y nos estimula a actuar de manera urgente y proactiva.

Jean Pierre— ¡A reunión compañeros! ¿Qué pasó con la foto del satélite?

Ruth— Demasiada basura espacial.

Aisha— Y petróleo en las aguas.

DESCOLONIZAR LA PAZ

Yabdiel— Mis estadísticas reflejan una merma sustancial en los terrenos usados para la agricultura.

Greg— I have noticed an increase in the formation of hurricanes from Africa to Mexico.

Tierra— ¡Mensaje urgente! Hemos recibido este mensaje directamente desde el Corazón de la Madre Tierra.

Científicos— ¡Aaaahhh, el fin del mundoooooo!

Científico loco— ¿Qué están haciendo? Si nos ponemos histéricos, causaremos un caos peor que el que tenemos. ¡Calma!

Ruth— ¿Qué vamos a hacer?

Yabdiel— Vámonos a vivir a la Luna.

Ruth— ¡Aahh! Tenemos una gran responsabilidad en este asunto.

Aisha— Debemos hacer una conferencia mundial a través de los medios.

Periodista— Listo. En directo, en una transmisión a través de todas las comunicaciones mundiales, la Conferencia de Prensa desde el Instituto de Investigaciones.

Científico loco— Como todos saben, la Madre Tierra está enferma y se está muriendo. Nosotros, las personas no estamos haciendo nada para ayudarla. No hay tiempo que perder. Tenemos que actuar para revertir el daño. Como científicos, tenemos una propuesta, un llamado a cada ser humano de la Tierra.

Ruth— Hemos diseñado programas de educación ambiental desde la temprana edad.

Aisha— Hemos iniciado un movimiento de reforestación.

Yabdiel— Vamos a promover la agricultura ecológica.

Tharese— Tenemos un programa de investigación y uso de tecnologías dirigidos hacia la creación de fuentes de energía renovable.

Greg— This is an urgent call to all of you no matter if you are men or women, black or white. This call does not discriminate against anyone. It is addressed to every person on this lovely planet.

Evidencias de procesos de praxis

La maestra de Salud invitó a un grupo de estudiantes de una de las escuelas con la que trabajamos, a repetir la muestra creativa como parte de la Semana de la Salud a nivel de Distrito Escolar, del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico, porque

LA CULTURA DE PAZ SE CONSTRUYE

entendía la conexión entre la muestra creativa y el currículo escolar en Salud. Los/as participantes asumieron la responsabilidad del proceso de ensayos.

Ante el reto de un posible cierre de su escuela, los/as estudiantes se organizaron e hicieron una protesta de forma pacífica. aplicando la comunicación empática para expresar el impacto que tendría el cierre de ese centro educativo.

Algunos/as estudiantes ex participantes han estado creando huertos caseros comunitarios en sus vecindarios.

Estudiantes involucrados en proyectos de activismo ecológico.



Figura 5: El teatro es una herramienta para la transformación social. Los estudiantes escriben y proponen a la audiencia otro mundo posible.

Accionar desde otra conciencia: Como ciudadanos del planeta Tierra

Puerto Rico desde hace una década inició un proceso de decaimiento económico que ha alcanzado una profunda crisis en tiempos recientes. La imposición de una Junta de Control Fiscal sobre Puerto Rico, por el Congreso de los Estados Unidos y el paso de dos Huracanes de intensidad mayor han acelerado la emigración de familias con niñez y juventud hacia los Estados Unidos. Se han perdido miles de empleos e infraestructura. La crisis económica, política y social amenaza los procesos democráticos y la decisión de cuáles serán los servicios de prioridad. Esta situación nos reta a accionar desde otra conciencia: como ciudadanos del planeta Tierra.

Proyectos como *Radiografías Artísticas* comprueban la necesidad de multiplicar espacios de sensibilización, reflexión y creación a través del arte y la ecopedagogía, para estimular la responsabilidad ciudadana, reforzar las redes de solidaridad y construir juntos la transformación social.

DESCOLONIZAR LA PAZ

Hoy más que nunca nos reafirmamos en que abordar temas como la Integridad Ecológica, la Justicia Social y Económica, a través de este tipo de proyecto junto a la participación plena y real que incluya a la juventud son claves para alcanzar el desarrollo sostenible y la construcción de una cultura de paz.

Referencias

- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Argentina: Alba Editorial
- Briggs, B. (1997). *Introducción al proceso de consenso*. Morelos, México: Recuperado de: http://www.imaginar.org/div/facilitar/docs/Intro_Consenso_manual.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, F. (2018). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. EDUCARE, Ediciones De La Salle.
- Howe, K., Boal, J. & Soeiro, J. (eds). (2019). *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed*. London: Routledge.
- Jara Holliday, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina). Recuperado de: <http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6793-orientaciones-teorico-practicas-para-la>
- Márquez, R. L. (1992). *Brincos y saltos, como disciplina teatral*. Cayey: Ediciones Cuicaloca, Colegio Universitario de Cayey.
- ONU (2000). *La Carta de la Tierra*. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://cartadelatierra.org/descubra/la-carta-de-la-tierra/>
- Rizk, B. J., Buenaventura, E., Buenaventura, E., & Vidal, J. (2008). *Creación colectiva, el legado de Enrique Buenaventura*. Buenos Aires: Atuel.
- Rosenberg, M. (2010). *Marshall Rosenberg y la comunicación empática* [entrevista video]. <https://www.youtube.com/watch?v=0mnqI5l-Gz0>

**CONSTRUCCIÓN DE PAZ:
LUCHAS, RETOS Y
CONTROVERSIAS**

Movimientos Sociales y Movilizaciones: Otra Mirada a las Crisis¹

Liliana Cotto-Morales²

*El único camino para pensar el futuro parece ser la utopía.
No disparen contra el utopista
Boaventura de Sousa Santos³*

Resulta interesante notar cómo las élites políticas y corporativas recogen y adoptan para sus intereses, ideas y productos creados por los sectores subalternos. Recogen los planteamientos, adoptan las mismas consignas, pero no necesariamente coinciden ni en los análisis ni en las propuestas. Esto es así pues las ideas incorporadas provienen de otros lugares, otros puntos de vista como los de personas, grupos o ciudadanos de las capas populares o medias que organizan, desde la sociedad civil, reclamos, aspiraciones y utopías para resolver los problemas y conflictos que asedian al país.

Lo anterior ocurre con mayor intensidad en épocas de crisis cuando las élites hegemónicas, tanto políticas como corporativas, pierden su norte. Con demasiada frecuencia los conceptos incorporados se convierten en mensajes cómodos vacíos de compromiso y del contenido político radical que requieren los tiempos. La peculiaridad del presente es que nos afectan múltiples crisis sociales generadoras de nuevas amenazas a la paz. Por lo cual esa tendencia de usar la creatividad popular y vaciarla de su sentido transformador originario es todavía más peligrosa.

La noción de crisis alude a una situación insostenible, que requiere cambios sustantivos y formas diferentes de acción. Las crisis representan momentos de grandes riesgos y sufrimientos para la humanidad. Significan también periodos en los que emergen nuevos modos de vida; espacios en los que las urgencias inmediatas se transforman en resistencias y en insurgencias, estimulando a veces acciones colectivas o movimientos sociales que proponen opciones libertarias de equidad. Toda opción libertaria es utópica, en tanto identifica realidades no evidentes en el presente de crisis pero que se intuyen y se prefiguran como posibles y necesarias para el bien común humano y el de la naturaleza. El camino de la utopía es prefigurar lo posible aún latente y actuar para hacerlo manifiesto.

1 Versión revisada y ampliada de un texto publicado en la revista digital 80 grados. <https://www.80grados.net/movimientos-sociales-otra-mirada-a-las-crisis/>

2 **Liliana Cotto Morales** es socióloga urbana. Catedrática jubilada de la Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico. Miembro Equipo Directivo Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

3 de Sousa Santos, Boaventura. (2000). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*, España: Editorial Desclée de Brouwer, p.378.

Fines del siglo 20: nuevos desafíos, nuevos paradigmas

Desde las últimas décadas del siglo 20 se exacerbó el saqueo del planeta, los trastornos ambientales, el calentamiento global, las migraciones forzadas por el desempleo, las guerras, la falta de alimento o de salud y la explotación de los trabajadores con sus resultados de aumento en la desigualdad y la pobreza. Si se miran más detenidamente algunos de los aspectos de estos nuevos problemas, se podrá medir su dimensión conflictiva y los graves peligros que pesan no solamente sobre la estabilidad de las sociedades y la paz, sino también sobre la propia supervivencia de la humanidad y el planeta.

Siguen vigentes las formas de confrontación tradicionales, a saber, los conflictos políticos, los peligros de las guerras contra el terrorismo y las drogas o de una hecatombe nuclear. No obstante, han aparecido nuevas amenazas para la paz: las guerras económicas, monetarias y comerciales que están en el centro mismo de la lógica neoliberal y de sus instituciones internacionales y continentales. Las víctimas de estas violencias son las comunidades, las sociedades y hasta las mismas instituciones que se dislocan bajo la presión de la pobreza, del desempleo y de la precariedad.⁴ Como consecuencia se propaga la violencia y los ciudadanos sucumben a la tentación de apoyar gobiernos autoritarios y represivos. Estos peligros a su vez han generado en el siglo XXI nuevas e inéditas crisis.

Los nuevos desafíos requieren nuevas políticas públicas que sean radicalmente diferentes. El camino de la utopía se impone y durante los últimos 30 años las acciones colectivas (grupos de trabajo, organizaciones, movilizaciones puntuales o amplios movimientos sociales) de quienes reclaman derechos para los excluidos, han divulgado los contenidos de nuevos paradigmas llamados alter-mundistas. Algunos elementos comunes en estos paradigmas son: globalizar la esperanza, la solidaridad, la equidad, la participación, el respeto a las diferencias, los liderazgos horizontales, la eliminación del criterio mercantil para las relaciones humanas y con la naturaleza, la política como búsqueda del Bien Común, el Buen Vivir y el Buen Convivir (Sumak Kawsay) y la interculturalidad, entre otros.

La filosofía de Buen Vivir y el Buen Convivir (Sumak Kawsay) es herencia de las comunidades andinas y de las cosmovisiones de otros pueblos originarios y puede ser modelo para nuevas utopías. Promueve el equilibrio y la armonía con nosotros mismos, nuestro prójimo, el planeta tierra... y con la energía divina que nos envuelve.⁵ Esto es importante como nuevo paradigma no capitalista y como afirmación de la riqueza de la interculturalidad.

El gran reto político hoy es lograr que los representantes de Estados y corporaciones responsables de conjurar las crisis a escala global tomen las decisiones correctas. Reto difícil ya que sus intereses son la negación de los mencionados valores.

Ante tales desafíos, las respuestas deben también ser radicales, deben ir a la raíz y no quedarse en las ramas. Esto significa enfrentar varias vacas sagradas que, desde las últimas décadas del siglo 20, se han impuesto globalmente: la hegemonía depredadora del

4 Cassen, Bernard. (2013). *Las nuevas amenazas a la paz: acaparamiento de recursos naturales, desigualdades, y cambio climático*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO, Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2013Cassen/ConfmagistCatedraPAZ2012-13.pdf>

5 Martínez Rodríguez, Jorge. (2013). *Otro mundo es posible y necesario ¿Cómo lograrlo?* México: Taller editorial La Casa del Mago.

beneficio a corto alcance, la remuneración a los accionistas, el libre comercio, la primacía social del mercado y los patrones coloniales de poder, entre otros. No quiere esto decir que no existieran anteriormente, sino que hoy estas formas negativas de relaciones sociales han ocupado todas las áreas de la existencia social. Hace más de un siglo Carlos Marx descubrió en su incisivo análisis del sistema capitalista que este finalizaría solo luego de haberse convertido en una fuerza global..., cuando desaparezcan las naciones y cuando la tecnología sea capaz de transformar la vida de un país.⁶

Nos encontramos en el escenario que crearon las políticas neoliberales. Las acciones colectivas y los movimientos sociales de los últimos 30 años nos han demostrado que la sentencia de Margaret Thatcher de que “no hay alternativas” no es la única ruta posible. Sí es cierto que las muchas consecuencias (económicas, sociales y ambientales) de las políticas neoliberales podrían llevar a toda la humanidad, pobres/ricos, mujeres/hombres, arios, asiáticos, indígenas, africanos y sus descendientes a la destrucción. Simultáneamente es cierto que desde las décadas de los 80 y 90 hasta hoy, se han generado acciones colectivas y movimientos sociales que están construyendo opciones al sistema. Esas acciones se realizan a veces con estruendo, otras de manera latente, a veces linealmente y también con zigzagueos y contradicciones.

Boaventura de Sousa Santos, sociólogo portugués indica que la especificidad de los Principios de la Estrategia del Foro Social Mundial fue su afirmación de que las alternativas son plurales en forma y contenido.⁷ El reconocer las opciones, dice de Sousa Santos, va de la mano con la afirmación de que hay alternativas a las alternativas. Para este crítico de la izquierda tradicional del siglo XXI, el otro mundo posible es una utopía crítica realizable que comprende diversos mundos posibles. Es un mundo donde caben muchos mundos, como dijo el Sub comandante Marcos. Estos objetivos solo se alcanzan por medios democráticos que encarnen el respeto a los derechos humanos y a los saberes de todos y todas, especialmente a los saberes de los pobres de la tierra.

Cuando se logren estas metas la humanidad habrá conjurado los peligros de extinción. Sin embargo, conjurar los peligros requiere un esfuerzo gigantesco de cooperación y de solidaridad internacional que haga posible repartir de forma justa los recursos del planeta para encarar las desigualdades entre regiones, países e incluso dentro de cada país. De lo contrario, predice que el siglo XXI podría ser de una violencia sin precedentes históricos.

Urgencias, resistencias e insurgencias: construyendo el poder desde abajo

Las y los ciudadanos de a pie, las organizaciones de la sociedad civil y los miembros de base en las congregaciones espirituales del país son fundamentales para el logro de estas alternativas libertarias. Estas personas y grupos se enfrentan a la paradoja de una gran urgencia por resolver a corto alcance los problemas que generan las crisis, agravadas con

6 Attali, Jacques. (2005). *Karl Marx ou l'esprit du monde*. Paris «an amazingly modern thinker...what he has written is not a theory of what socialism should be like, but how capitalism would be in the future...he considered that capitalism would end only when it was a global force...when nations disappeared, when technology was able to transform the life of a country.»

7 De Sousa Santos, catedrático jubilado de la Universidad de Coimbra. Fundador y director de Alice: Leading Europe to a New Way of Sharing the World Experiences del Consejo Europeo de Investigación. Miembro de la Comisión Internacional del Foro Social Mundial. Entre muchos otros, ha publicado: *The Rise of the Global Left. The World Social Forum* (2006); *La universidad en el siglo XXI* (2010); *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (2013).

el calentamiento global y, simultáneamente, una sensación de que las soluciones requieren cambios más profundos de largo alcance, cambios de paradigmas, es decir, cambios civilizatorios que empujen los límites del sistema social.

Resultan urgentes las soluciones para enfrentar las mencionadas amenazas. Hay que tomar medidas radicales para detener las consecuencias de las múltiples crisis sociales, económicas, políticas y ambientales. Con demasiada frecuencia quienes están a cargo no tienen la formación ni interés en implantar las medidas necesarias.

Las medidas a corto plazo agudizan la sensación de que las soluciones requieren transformaciones profundas de largo alcance para acompañar las urgencias. Es decir, que para lograr los cambios de civilización que requiere la redefinición del sistema es preciso que se empujen sus propios límites, lo que requiere la formación de promotores o agentes que viabilicen los cambios de subjetividades pertinentes.

Todo proceso de formación de agentes de cambios radicales tiene que partir de las urgencias causadas por la explotación y la opresión de necesidades, carencias y exclusiones. Las carencias básicas nunca deben ser ignoradas. Son las que crean sufrimiento, malestar y conflicto. Estas carencias inmediatas motivan las urgencias que se satisfacen con servicios, asistencia o caridad. Sin embargo, las urgencias pueden convertirse en resistencias si en el proceso de proveer servicios se trasciende el asistencialismo y se promueve el análisis de las causas, de los déficits y las desigualdades que aquejan a la población afectada y que vienen de los patrones de colonialidad, de poder y de desigualdad que generan las estructuras sociales. Este análisis y el reclamo de la autonomía frente al poder establecen las bases que propician las resistencias a procesos excluyentes, no democráticos ni participativos. Las mismas que fundamentan las posibilidades de organización para construir el poder desde abajo.

Cuando las comunidades de cualquier organización religiosa, barrial, sindical, docente, estudiantil, ambiental..., asumen identidades de resistencias para evitar que el poder les arrolle, se establecen los fundamentos para las insurgencias. Las acciones insurgentes emergen si los actores sociales asumen identidades de proyecto que los convierten en sujetos políticos. Las comunidades con identidades de proyecto resisten y a la vez desarrollan visiones de cómo hacer las cosas diferentes. Estimulan la voluntad de apoderamiento especialmente de los que han estado tradicionalmente excluidos. Este apoderamiento puede asumir diversas formas. Apoderamiento del Estado, de la gestión pública y de las instancias políticas que afectan la vida de los habitantes; o apoderamiento entendido como la voluntad de buscar nuevos e independientes caminos para construir el poder “desde abajo y hacia la izquierda” como proponen los zapatistas. Representan la voluntad de cambiar las estructuras de poder a veces por medio de acciones colectivas institucionalizadas, por ejemplo, las elecciones; a veces disruptivas o de desobediencia pacífica, según la situación y la estrategia lo requiera. Y eso fue lo que ocurrió del fin al principio de siglo: de forma creciente las urgencias transitaban hacia resistencias e insurgencias.

Como consecuencia de este tránsito, a partir de la década del noventa y del primer lustro del siglo 21, se consolidaron movimientos sociales que ganaron espacio político para

combatir las estrategias neoliberales de los Estados y detener el peligroso camino por donde las grandes empresas y los gobiernos capitalistas llevan a los pueblos. De esta forma se convirtieron en los protagonistas de las políticas estatales de varios países de América Latina y otras regiones. El examen sistemático de los saberes producidos por esas resistencias e insurgencias puede sugerirnos alternativas que podemos comprender y convertir en soluciones.

Este protagonismo se atisbó desde fines de los años 80 por su papel en la caída de las dictaduras latinoamericanas, la del socialismo realmente existente y en el Caracazo venezolano, entre otros sucesos emblemáticos. En Puerto Rico fue una década de desilusión con los partidos políticos y de profundización del trabajo comunitario de base con los principios de la educación popular como opción política. La visita de Paulo Freire, propiciada por un conjunto de organizaciones agrupadas bajo la **Coordinadora Nacional de Educación Popular**, definió para muchos que la nueva ruta a seguir era la organización fuera de la política tradicional. Esta perspectiva se fue fortaleciendo durante la última década del siglo XX.

Una expresión organizativa del protagonismo de los movimientos sociales a escala global radicó en la fundación del **Foro Social Mundial**, cuyo asiento original fue Porto Alegre, Brasil. El papel de los **Foros Mundiales, Regionales y Locales** en los procesos electorales de América del Sur como Bolivia, Ecuador, Venezuela, Brasil, Paraguay, Argentina, Uruguay fue determinante para acceder al aparato estatal de estos países. Así lo han reconocido sus gobernantes en múltiples ocasiones. Estos gobiernos, respondiendo al llamado de los Foros Sociales (2001-2020) y de una gran diversidad de organizaciones activas desde la sociedad civil, crearon políticas antineoliberales y reformas constitucionales que promovían las democracias participativas y a veces las radicales.

Pero el Estado sigue siendo Estado y las contradicciones y desafíos de los gobiernos al tener que escoger entre la de-colonialidad,⁸ la autonomía, el cambio de época y la necesidad de implantar estrategias de extracción para producir divisas, redistribuir la renta y reducir la pobreza, han provocado que el optimismo inicial se haya transformado en cautela.

Esta primera etapa de incidencia de los movimientos en las políticas tradicionales mostró signos de agotamiento⁹. Ese agotamiento, sin embargo, no invalida el hecho central: el protagonismo de las acciones colectivas desde la sociedad civil. Antes de la organización del primer **Foro Social Mundial** (FSM) en el 2001 ya se atisbó ese impacto desde espacios de lucha previamente fragmentados: por ejemplo, las movilizaciones de los pueblos originarios de cara a la celebración de los quinientos años de la conquista europea en 1992; el alzamiento, en 1994, del **Ejercito Zapatista de Liberación Nacional** (EZLN) contra del **Tratado de Libre Comercio de América del Norte con Canadá y Estados Unidos** y su insurgencia hasta hoy como **Frente Zapatista de Liberación Nacional/La Otra Campaña**; las protestas de los manifestantes en Seattle (**Contracumbre de Seattle**) en 1999 contra la Organización Mundial del Comercio. En ese período en Puerto Rico se destacaron la **Huelga de la Telefónica/Huelga del Pueblo** y el **Movimiento de paz para Vieques** de 1999-2003 y años siguientes, que logró terminar con los ejercicios bélicos de la Marina de

EEUU en Puerto Rico. Después de la iniciativa global **Foro Social Mundial** (2001-2020),¹⁰ asumieron ese protagonismo a nivel internacional los activistas de la **Primavera Árabe**¹¹ en el 2010; los **M-15** españoles, los **Indignados** europeos y los **Occupy** estadounidenses en el 2011 y 2012.

En Puerto Rico se expresó en las huelgas universitarias de 2010 y 2011. A partir de la segunda década del siglo fue evidente el malestar de sectores más diversos con las políticas neoliberales de austeridad promovidas por el gobierno de Puerto Rico y la **Junta de Supervisión Fiscal** (JSF)¹² conocida como la **Junta de Control Fiscal** (JCF), y se expresó nuevamente en la Huelga Universitaria de 2017 y en las movilizaciones del 1 de mayo de ese año y las del 2018. Posteriormente, se incrementó en las campañas para exigir la **Auditoría de la Deuda**; las de **Construyamos Otro Acuerdo** que rechaza las negociaciones entre el gobierno y algunas organizaciones que no representan los intereses de los sectores afectados de la sociedad civil para reestructurar la deuda reduciendo las pensiones; en las acciones y movilizaciones de los profesores activos y jubilados de la Universidad de Puerto Rico (**APPU y JAPPU**)¹³ para cuestionar y resistir los cortes injustificados a la institución y el irracional objetivo de destruir el exitoso Fideicomiso de Retiro UPR, hoy vigente. Igualmente, en la militancia de organizaciones de investigación, propaganda y *performance* tales como **Somos Dignos**, creada por estudiantes y profesores de la **Escuela Derecho de la Universidad Interamericana** en 2010. La misma fue una respuesta solidaria desde una universidad privada a la violencia contra los estudiantes frente al Capitolio mientras protestaban contra las políticas de austeridad (recortes al presupuesto de la UPR y aumentos a las matrículas) de la **Junta de Supervisión Fiscal**, avaladas por el gobierno de Puerto Rico y por la Junta de gobierno de la UPR. Hoy, **Somos Dignos** cuenta con el apoyo de profesores y estudiantes de la Escuela Graduada de Trabajo Social de la UPR y otras organizaciones afines.

En este recuento de acciones colectivas que nutren utopías para construir movimientos sociales, es preciso mencionar algunas organizaciones que propiciaron las movilizaciones del último lustro del siglo 21 en Puerto Rico. Me refiero al surgimiento en el 2016 de un activismo militante y combativo compuesto por jóvenes¹⁴ en respuesta a la imposición de la **Ley Promesa**. Entre estos colectivos estuvo el **Campamento contra la Junta**,

10 Cotto Morales, Liliانا. (2016, 3 de junio) A diez años del 1er Foro Social de Puerto Rico, *80 grados*; Vivas, Esther. (2010). *Foro Social Mundial, diez años, América Latina en movimiento*. www.alainet.org.

11 Los límites de este ensayo no permiten explicar las organizaciones e iniciativas activas en construir movimientos sociales a través de sus acciones colectivas. Se puede acceder a la información de los aquí mencionados y otros por medios digitales. Para facilitar la búsqueda los nombres se han ennegrecido.

12 La JCF fue creada por una ley federal impuesta en 2016 por el Congreso de los Estados Unidos conocida como **Ley PROMESA** (Puerto Rico Oversight Management, and Economic Stability Act). Coherente con la condición colonial de Puerto Rico, la ley otorga poderes a la JCF para imponer planes fiscales al Gobierno de Puerto Rico y todas sus instituciones. Contradictoriamente el único espacio de gestión de los puertorriqueños a través del Ejecutivo y la Legislatura ha quedado reducido por el fallo de la Corte de Apelaciones del Distrito de Boston (18 de diciembre de 2019) que sostiene la decisión de la corte de distrito federal a los efectos de que “si el organismo fiscal hace una recomendación al gobierno y este no lo acata, nada impide que la JSF pueda implementar el curso de acción sugerido” (GFR Media, Joanisabel González 18/12/19). El gobierno de PR no tiene poder alguno para decidir sobre los acuerdos.

13 **Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios y Jubilados de la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios.**

14 Cotto Morales, Liliانا. (2017, April 13-14). Collective actions of resistance against the colonial despotism of PROMESA: Exploring vocabularies and strategies. In Puerto Rico Economic Crisis: Analysis and Solutions (Part 1), *Puerto Rico: Savage Neoliberalism, Colonialism, and Financial Despotism Conference*, University of Massachusetts, Amherst. <https://www.youtube.com/watch?v=YHUI2oYIUQ>

plantón de protesta frente al Tribunal Federal. Se mantuvo siete meses, días y noches,¹⁵ al cabo de los cuales, por razones de seguridad y salud se desmontó y sus integrantes transitaron hacia otros espacios de acción. La **Jornada Se Acabaron las Promesas** se convirtió, en el mismo período en una organización que ha liderado provocativas y creativas movilizaciones contra la Ley Promesa y la Junta de Control Fiscal (JCF). Desarrolla, además, un trabajo organizativo de formación, promoción cultural, ecológica y divulgación con sectores excluidos. **Vamos**, se creó en el 2015 como una iniciativa política de concertación ciudadana no partidista compuesta por organizaciones y personas que coinciden en cinco bases de concertación.¹⁶ **JunteGente**, en el 2018, abrió otro espacio para el “encuentro de organizaciones que están resistiendo el capitalismo neoliberal y que luchan por un Puerto Rico solidario y sostenible”.¹⁷ En 2019, la **Colectiva Feminista en Construcción**¹⁸ ganó protagonismo por su trabajo político militante a favor de no más violencia contra las mujeres, la auditoría la deuda, por un Retiro digno, la eliminación de la Junta de Control Fiscal junto a reclamos sectoriales y generales. Su consigna “no vamos solas, llevamos los reclamos colectivos” expresa ese compromiso.

La defensa de los derechos humanos por estos colectivos, privilegia los reclamos para combatir múltiples formas de violencia, doméstica, policiaca, jurídica, económica, de género y social que genera el actual patrón de poder político. La paz que se busca no es “la paz de los sepulcros” sino una paz proactiva que requiere militancia. Sólo así es viable el desarrollo consciente de una cultura de paz.

El perfil demográfico de estas movilizaciones e iniciativas de activismo político-social es juvenil. Este rasgo se fortaleció en el **Verano Boricua 2019**, lo cual se discute en otro ensayo de este libro.¹⁹

Verano Boricua 2019: la indignación que movió a miles

¿Cómo ubicar el **Verano Boricua 2019** en este panorama? Las movilizaciones de julio 2019, vinieron después de procesos y malestares que se fueron cuajando durante las dos primeras décadas del siglo 21. Al igual que el **Movimiento Social de Paz para Vieques** (MSPV) la indignación que movió a miles de ciudadanos irrumpió y sorprendió a muchos. Sin embargo, si abordamos su análisis desde la perspectiva de la sociología de los movimientos sociales o desde la historia de nuestras luchas sociales, vemos que sus contenidos ya estaban presentes en militancias, protestas, campañas y movilizaciones previas promovidas por una diversidad de grupos. Estos, aunque de origen sectorial, abrazaron las

15 La duración de este campamento superó el Piquete Maratón de los rescatadores de terreno de mayo a julio de 1975, pero no la extensión de los **Campamentos contra la Marina en Vieques** que permanecieron del 2000-2003. Véase Cotto Morales, Liliana (2011). *Desalambraz*, Editorial Tal Cual y *Desalambrazando, el Documental*, (2017). San Juan, Puerto Rico: ZoomIdeal.

16 Las bases de concertación (bienestar social, buena salud, democracia desde el pueblo, nuestra identidad y cultura, vejez digna, vivir en espacios seguros) constituyen el horizonte utópico para la construcción del movimiento social transformador al que aspira **Vamos**.

17 *Manifiesto de emergencia y esperanza*, **JunteGente**, 2 de junio 2018.

18 “...la Cole lleva cinco años haciendo trabajo político construyendo poder colectivo y popular”. 2019. Facebook de la Colectiva Feminista en Construcción.

19 Javier Colón Morera. El “Verano Boricua”: Claves preliminares desde la mirada de los derechos humanos. Para otras miradas de este suceso véase: Silverio Pérez, Pedro Reina Pérez y Ana Teresa Toro. (2019). *Somos Más: Crónicas del Verano del 19*. Marullo, el Podcast; Samuel Silva. (2019). *Herramientas de la Fe Cristiana para contribuir a la rebelión del pueblo contra el gobierno corrupto e insensible en Puerto Rico*.

luchas a favor de los derechos de sectores oprimidos. Se destacaron los estudiantes, los sindicatos, los ambientalistas, las mujeres y los LGBTTTQIA+²⁰.

La indignación ya estaba latente entre grandes sectores de la población. Su expresión no se manifestaba quizás, por la perplejidad que paralizaba a una población golpeada y sorprendida. Como en Vieques en 1999, con la muerte de David Sanes por una bomba de la Marina, la publicación de un infame chat fue la gota que derramó y matizó la indignación contenida. Para los sectores golpeados se hizo claro el camino a seguir: *Ricky, renuncia y llévate la Junta*.

Una diferencia específica de acciones colectivas previas fue que todos los actores sociales victimizados, convertidos en sujetos políticos durante la marcha, se constituyeron en protagonistas, en actores políticos internos²¹ de la protesta. En movilizaciones previas los protagonistas, mujeres, trabajadores, viequenses, lgbtttqia+, rescatadores, entre otros, recibían el apoyo solidario de otros sectores (actores políticos externos). En este Verano 2019 todos fuimos actores políticos internos. Esta característica constituye un magnífico sustrato para la construcción de movimientos sociales desde múltiples bases sociales, pero en la dirección de “un mundo en el que quepan muchos mundos” como anunciara el Sub-comandante Marcos.

La prensa, la televisión, la radio, las redes sociales y algunos académicos, caracterizaron las movilizaciones²² como “orgánicas”, concepto que tiene múltiples significados. Este ha propiciado varios análisis impresionistas innovadores y valiosos que necesitan ser complementados con acercamientos sistemáticos que tengan la perspectiva del tiempo.

La perspectiva de la sociología de los movimientos sociales ofrece una gran oportunidad para precisar y definir los posibles repertorios de acción que promuevan el poder ciudadano y la transformación social dentro o fuera de la vía electoral. Permite mirar los sucesos desde ángulos complementarios a los que han inundado los medios de comunicación. Estudiar esas acciones posibilita identificar los cambios que se producen en la percepción y la explicación de la realidad y en el significado que se le adscribe a cosas, personas, relaciones y/o símbolos. Lamentablemente esta perspectiva brilló por su ausencia, hasta hace poco tiempo, en los medios académicos y en los medios activistas.

Hay momentos históricos en que las acciones colectivas generan procesos latentes de transformación social simbólica y práctica. Procesos subyacentes, como de *underground*. En coyunturas específicas se hacen manifiestos y producen movilizaciones como las del **Movimiento de Paz para Vieques** y las del **Verano 2019** en Puerto Rico; la primavera árabe, los plantones del Occupy en Europa y Estados Unidos, los indignados y M-15 de España, entre otros. Algunas de estas movilizaciones se desarrollan como movimientos sociales y otros han asumido otras estrategias.

20 Lesbiana, Gay, Bisexual, Transexual, Transgénero, Travesti, Queer, Intersexual, Asexual +.

21 Las nociones, *actores políticos internos y externos* y las de *adversarios y colaboradores* se explican en Liliana Cotto Morales (2011). *Desalambrar*.

22 Desde mi perspectiva el Verano 2019 fue una gran movilización que sentó unas bases que habría que desarrollar para construir un vasto “movimiento social anti-sistémico” en el sentido que propone Immanuel Wallerstein (2003). ¿Qué significa hoy ser un movimiento anti-sistémico? En OSAL, CLACSO <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/wallerstein.pdf>

Los análisis tradicionales reducen estas movilizaciones manifiestas al llamado efecto Alka-Seltzer, sucesos pasajeros que no abren posibilidades reales de cambio. La perspectiva de movimientos sociales estimula el identificar los mecanismos de participación, organizada o no, que se producen en los horizontes de estas movilizaciones. Si sólo se atienden las consecuencias en el gobierno, y otras instituciones tradicionales del estado o del mundo corporativo es difícil, si no, imposible identificarlos.

Eso ocurrió cuando el Gobernador Ricardo Roselló renunció. Tan pronto se logró el objetivo inmediato la población movilizada, politizada, que sacó a Ricky de la gobernación no pareció incidir en las soluciones que luego manejó el partido de gobierno y el Estado. Estas “soluciones” han llevado al país, a seis meses del Verano 2019, a la actual crisis de gobernanza. Después de los sismos que causaron desastres en la región suroeste y central del país en enero del 2020, se repiten los mismos vicios que llevaron al país a las calles en julio de 2019.

Las movilizaciones del Verano 2019 llevaron a sectores amplios a proponer nuevas políticas de cultura que amplíen la democracias. Políticas de cultura senti-pensantes e informadas que incorporan pensamiento, emoción y conocimiento. Es en estas nuevas acciones colectivas electorales o no, con voluntad de convertirse en movimientos en las que se construye el contenido, la dirección, el por qué y para qué es necesario acceder al poder.

Las élites dominantes, a nombre de la democracia son enemigas de la democracia. Quieren que propicie las voces legitimadoras de sus intereses. Para evitarlo se precisan alianzas y coaliciones de todos aquellos que se transformaron de actores sociales en sujetos políticos de manera que podamos “salvaguardar el único campo político en el que podemos luchar por el poder: el campo democrático”.²³

¿Qué ha ocurrido de julio 2019 a enero 2020?

Se perfila una hoja de ruta para cambiar el gobierno y el país desde diversos marcos estratégicos. La ciudadanía ha mantenido vivas las denuncias a las prácticas y a las caras de los corruptos y fortalece su reclamo de crear y sistematizar la rendición de cuentas.

Los grupos y organizaciones no electorales ya mencionados y preexistentes a las movilizaciones han fortalecido objetivos innovadores con agendas y prácticas democratizadoras que logren otras formas de gobernanza. Además, se han creado nuevas iniciativas como las 38 **Asambleas de Pueblo** constituidas en una **Red de Asambleas** con el fin de crear/mantener herramientas y mecanismos de participación que generen poder social. De manera paralela el **Movimiento Victoria Ciudadana**, que surge como opción electoral en el 2019 para transformar el gobierno, ha adoptado la estructura **Red de Redes** para lo electoral, lo programático y el trabajo poselectoral. Otra variante es **Vamos**, ya descrita, que realiza una práctica basada en la educación, la organización y la movilización. Para lograrlo cuenta con la metodología de la educación popular, la estrategia de promover la autogestión participativa y el llamado a una militancia combativa.

²³ de Sousa Santos, Boaventura (2018). ¿Unidad de las izquierdas? Cuándo, por qué, cómo y para qué. <http://democraciaglobal.org/boaventura-sousa-santos-unidad-las-izquierdas-cuando/>

Hay una variedad de organizaciones que tienen esa voluntad política.²⁴ Me he concentrado en aquellas en las que he participado directamente como militante académica – como “intelectual orgánica” en la visión de Antonio Gramsci o como “intelectual pública” en la de Edward Said. Presento algunas hipótesis basadas en observaciones conjeturales y a la vez analíticas de este proceso que apuntan a posibles tendencias en un horizonte utópico y pragmático. Parto de marcos teóricos interpretativos que he desarrollado durante mi vida y de experiencias en acciones colectivas y movimientos previos en las que he participado y he estudiado.

¿Qué hacer desde las instituciones educativas, sindicales, políticas o de otra índole?

Propongo estimular y financiar investigaciones que contribuyan, en primer lugar, al estudio de las variables que caracterizan las acciones colectivas o los movimientos sociales. Variables tales como: **cuáles son los sujetos políticos activados, los aliados/adversarios, los contextos históricos, los reclamos o demandas, las prácticas organizativas, las de comunicación, el papel de la violencia, del gobierno y de los sectores privados de la economía, entre otros.** En segundo lugar, que se **amplíe el acervo conceptual de análisis por medio de** acceso a teorías existentes y nuevas. Lo cual implica, propiciar el manejo de nociones tales como **acciones colectivas, acciones performativas, colonialidad de poder, saber y ser, hegemonía, de-colonialidad, ecología de saberes, interculturalidad y epistemicidio.** Es decir, es preciso desarrollar investigaciones, programas y cursos sobre política y movimientos sociales que incluyan la incorporación de la metodología crítica de educación popular.

Este ensayo se propuso ilustrar que existen muchas fuerzas sociales en el planeta y en Puerto Rico comprometidas con una agenda de transformación social, no siempre anti-sistémicas (en el sentido de Wallerstein), pero sí de cambio. Así también, que estas sobrevivirán si mantienen una praxis (acción-reflexión, según Freire) y un horizonte utópico como guía. Es fundamental cuestionar los paradigmas existentes, “tocar suelo”,²⁵ afirmar la utopía²⁶ y contar con compromisos solidarios para ampliar, sistematizar y divulgar el cuerpo de conocimientos que hemos ido construyendo desde la práctica.

24 **JunteGente, Movimiento Una sola Voz, Acceso Legal, Proyecto Casa Taft, Coordinadora de Paz para la mujer, Coordinadora Feminista en construcción,** entre otras.

25 “La salvación de la que habla el poeta es ese “tocar fondo con el suelo de la realidad” ...el Sub-comandante Marcos me convenció de que, frente a cada teoría, hay que buscar cómo tocar suelo... ¿Cuál es el suelo que mi teoría negaba? ¿Qué realidad ocultaba en vez de revelarla?” Robert Jean. (2009). Ponencia en el Primer Coloquio Internacional In Memoriam

Andrés Aubry: *Planeta tierra: Movimientos anti-sistémicos.* San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México: Cideci, Unitierra.
26 “No dispáren contra el utopista”, Boaventura de Sousa Santos, (2000). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia.*

Resistencia Pesimista Ante las Llamadas a Convivir Pacíficamente

Rafael Aragunde¹

1. La dinámica social que vivimos es harto complicada. Se ausenta cada vez más la esperanza y el temor que compartimos por lo que nos pueda ocurrir tanto individual como colectivamente no necesariamente se basa en juicios precipitados. Hay una violencia presente en todos los ámbitos humanos que nos desanima y que da al traste con tantas extraordinarias posibilidades de convivencias. No hay nada que nos obligue a aceptarla si se piensa en los recursos que la humanidad tiene en sus manos en estos tiempos. Pero la violencia se alimenta de esta evidente injusticia. En ella no hay nada de misterioso.

Continúan las guerras, desde tiempos inmemoriales vistas como la máxima expresión de la violencia. Hay que insistir sin embargo que la violencia no termina cuando se firman algunos papeles para supuestamente reconciliar a los que hasta entonces buscaban destruirse mutuamente. Los medios de comunicación de la época nos permiten ser testigos de que hay también mucha violencia en las emigraciones masivas que los conflictos bélicos generan. Tampoco se debe perder de vista que la pobreza extrema es otra fuente de emigración que no es vista tradicionalmente como violencia, pero que lo es, como lo son también las fronteras cerradas cuando cientos de miles andan en busca de un inevitable asilo.

Pero comenzando por lo que experimentamos en nuestros hogares, luego en las calles, que en Puerto Rico y tantos países latinoamericanos son auténticos campos de batalla, la contaminación que vivimos de múltiples formas, que es violencia en contra de la naturaleza y contra nosotros mismos, la corrupción que está presente tanto en todo tipo de gobierno como en la empresa privada, que es violencia que por institucionalizada pasa como mera irregularidad administrativa, el asesinato de esposas y novias, el hostigamiento sexual, el trato desigual que reciben las mujeres, el racismo, la intimidación (el llamado bullying) entre los más jóvenes, y el contenido de los espectáculos televisivos y cinematográficos, todos son también ejemplos de ello. Es evidente que habitamos un mundo profundamente insolidario que apenas repara en la violencia de la que todos nos valemos en nuestra existencia rutinaria.

2. La indignación que hoy colectivamente sentimos como quizás nunca antes en la historia podría remitirse a lo que el filósofo Herbert Marcuse, uno de los miembros más importantes de la Escuela de Frankfurt, planteaba hace ya más de medio siglo en el *Final de la utopía* al insistir en que las sociedades humanas actuales tienen los recursos para

¹ **Rafael Aragunde** Profesor de filosofía, Universidad Interamericana, Recinto Metropolitano. Fue Profesor de filosofía y Rector de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey. aragunde@intermetro.edu

atender generosa y justamente tales problemas. “Ya hoy es posible la eliminación material e intelectual del hambre y de la miseria”, nos decía, y “lo que hoy ocurre ha de atribuirse a la organización socio-política de la tierra”². Moralmente, no podemos sino asumir que nosotros los seres humanos y solo nosotros somos los responsables de que las fuerzas productivas que caracterizan las sociedades del siglo veintiuno, que tienen la capacidad de producir riquezas extraordinarias, se limiten a atender lo que le dictan las supuestas dinámicas del mercado guiadas por la oferta empresarial y la demanda de aquellos que tienen los recursos para consumir.

Naturalmente, habría que indagar con mayor cuidado si lo que Marcuse señalaba no podría haberse aplicado a otros momentos históricos y no solamente a las sociedades que fueron empobrecidas como resultado de la revolución industrial. ¿Producían las sociedades agrarias lo suficiente como para que todos sus habitantes subsistieran? Lo que sabemos es que no dividían de modo equitativo y acumulaban para sus élites riquezas injustificables que hubieran servido para proveerles a todos sus habitantes una vida digna. Tan solo basta con pensar en los grandes sistemas esclavistas que caracterizaron tales civilizaciones para imaginarnos las dinámicas sociales que prevalecieron en épocas pasadas. La violencia que hoy nos caracteriza no puede ser descrita como nueva. Lo nuevo quizás es cierta sensibilidad.

Contrario a lo que se esperaba en los años en que Marcuse escribió aquel ensayo, en este tiempo nuestro parece haberse propagado una muy seria incertidumbre con respecto al futuro. No llega todavía a semejarse al ambiente milenarista que se vivió en épocas preteritas de menor desarrollo tecnocientífico, pero no debe sorprendernos si alguna vez llega a serlo. El escepticismo es tema de rigor que se comparte en toda conversación de nuestros días y solo los políticos demagogos se atreven a pararse en una tribuna para proclamar la posibilidad de un futuro paradisíaco.

Cultivamos la desesperanza valiéndonos de la muy abundante información que casi livianamente aun en los medios de comunicación más serios se encargan de atosigarnos a diario. Los datos que nos informan sobre el modus vivendi de millones de seres humanos se reiteran a toda hora, más a modo de espectáculo que no nos podemos perder. Nos entretenemos, preocupados ciertamente, pero entretenidos a fin de cuentas cuando se nos informa sobre los extremos climáticos que se experimentan a través de todo el globo, sobre la dureza de las condiciones de existencia que va de la mano del empobrecimiento progresivo en algunas naciones, sobre las guerras que no cesan y las consiguientes emigraciones, por mencionar algunos de los temas que se repiten hasta que aparecen otros de mayor actualidad, o que sugieren peores posibilidades³. El pesimismo se hace inevitable.

Nada parece haber en nuestra época que apunte hacia la confianza que compartíamos hace algunas décadas de que habríamos de resolver los retos que se avecinaban. Lo

² Marcuse, H., *El final de la utopía*, Barcelona: Ariel, 1968, p. 11.

³ Hoy hay cerca de 863 millones de personas viviendo en arrabales a través del globo terráqueo. Hay vertederos en que habitan millones y millones de individuos. Ver de Zabala, Santiago, *Why only Art can Save us*, New York: Columbia, 2017, pp. 49-52. Por otro lado, de acuerdo al PEW Center, la extrema pobreza afecta a casi 600 millones de seres humanos de una población global de 7.7 billones, aunque se alega que esta cantidad va disminuyendo. Ver el World Poverty Clock en el World Data Bank con base en Viena y auspiciado por el Ministerio Federal de Cooperación y Desarrollo Económico de Alemania.

que llama la atención es que las dudas y la incertidumbre siguen ampliándose. Sin embargo, nadie pone en entredicho que se ve venir un desarrollo cada vez más acelerado del conocimiento y del poder que acompaña la dimensión tecnocientífica de nuestras sociedades. Y de acuerdo, por ejemplo, al *World Data Bank* citado previamente, la pobreza se está reduciendo globalmente.

3. No deja de ser curioso que un proyecto bajo tan buenos auspicios, – pues ¿qué sociedad y qué organización de importancia no está impulsando resolver los problemas mediante el conocimiento ligado a la tecnociencia? – no se haya convertido en punta de lanza orientada a terminar con esa injusticia evidente de una civilización que supuestamente aspira a dejar atrás sus ingentes desigualdades para así alcanzar cierta convivencia pacífica. Pero la tecnociencia no puede eludir, como si estuviera más allá del bien y del mal, la desconfianza que ha generado quizás precisamente porque no ha reparado en el impacto que podría tener en una convivencia pacífica global. El mismo Marcuse y sus colegas de la Escuela de Frankfurt, como también uno de sus maestros, Martín Heidegger, ya habían planteado una dinámica problemática en el desarrollo de la investigación científica y su hermana la tecnología. Heidegger, entre otras razones, porque ve al “investigador” dedicado a su “empresa de investigación” y no en busca de la sabiduría, que queda aislada de las consideraciones más importantes⁴. Marcuse porque “el proceso de la racionalidad tecnológica es un proceso político” y si no se orienta políticamente, como no lo ha querido hacer la visión pragmática e instrumentalista que de este modo disimula su propia orientación política, solo reproducirá el orden establecido⁵.

Este proyecto tecnocientífico que ha generado un cambio de civilización extraordinario, se manifiesta muy desigualmente entre clases sociales y entre países, como literariamente Aldous Huxley y George Orwell, los más conocidos entre muchos escritores de anti utopías, denunciaron en su momento⁶. Es importante recalcar que en este 2019 no es lo mismo habitar las áridas tierras de Siria que vivir cerca de los verdosos bosques noruegos. No es lo mismo tener un sueldo de cincuenta mil dólares al año como empresario que recibir un salario mínimo de poco más de siete dólares por hora, que suman al año alrededor de quince mil, o de aun menos como agricultor, o de uno o dos dólares al día recogiendo y clasificando basura en los grandes vertederos del globo.

En nuestro mundo hasta ahora no hay sociedades que hayan decidido renunciar a lo que el pensador francés identificado con el postmodernismo, Jean Paul Lyotard, describía como la “victoria de la tecnociencia capitalista”⁷. Exceptuando la anomalía que es la Corea del Norte y quizás algún país como Bolivia, no nos encontramos hoy con sociedades que no aspiren a ser exitosas en ese mundo de la investigación, producción y el consumo de mercancías, que es más bien el consumo de realidades, tecnocientíficas. Es hacia esto que las comunidades nacionales del globo se han ido desplazando tras la Segunda Guerra Mundial.

4 Heidegger, M., “La época de la imagen del mundo”, en *Sendas perdidas*, Buenos Aires: Losada, 1960, pp. 76 y 77.

5 Marcuse, H., *El hombre unidimensional*, Barcelona: Seix Barral, 1972, pp. 171-196, específicamente p. 195.

6 Ver sus novelas, *Un mundo feliz* y *1984*, respectivamente.

7 Lyotard, Jean-Francois, *La postmodernidad (explicada a los niños)*, México D.F.: Gedisa Mexicana, 1989, p. 30.

4. Sin embargo, a la vez que el proyecto tecnocientífico se ha desarrollado en los últimos dos siglos y medio, ha ido ganando adeptos una sensibilidad que podríamos describir como teórica que impulsa una visión de la realidad muy distinta. No se trata de nada que convoque hoy en día a movimientos o a sociedades enteras, aunque es punto de partida de reivindicaciones muy importantes y también podría conducir a una transformación significativa de la civilización. A mi entender está vinculado a la llamada muerte de Dios, concepto originalmente usado en la teología alemana y que el filósofo también tudesco Friedrich Nietzsche popularizara. La muerte de Dios, que vincula directamente con lo que describió como la muerte de la visión filosófica platónica, tendría tales implicaciones que, según él mismo escribe en su libro *La gaya ciencia*, ha llevado a que, de modo metafórico naturalmente, se vacíe el mar, a que se borre completamente el horizonte, a que se desencadene la tierra de su sol, y a que nos precipitemos en una constante caída⁸. De tal magnitud son las consecuencias de tal evento.

Ha llegado a su fin una manera de entender la realidad que servía de base a nuestras concepciones en torno a la historia, la ética o moral, la estética y desde luego, entre tantas otras más, a la religión, pero también el mismo modo en que conducimos ese proceso de entender. La nueva epistemología, nos sugiere Nietzsche, será más bien la de un bailarín. Aquel loco a quien Nietzsche le encarga expresar lo que ha ocurrido con la divinidad cristiana viene a decirnos que podemos interpretar la realidad de múltiples formas, como se hizo en la Antigüedad griega, antes de que Platón y el cristianismo reclamaran que solo era posible una verdad o una sola divinidad. A partir del deicidio el “horizonte se ha despejado de nuevo” y no tiene por qué creerse que “solo sea legítima una interpretación del mundo”. No, la existencia se caracteriza por su carácter perspectivista y el mismo mundo es celebrado como infinito porque tiene infinitas interpretaciones⁹.

Se podría decir que aquella valentía, valentía hermenéutica cabría llamarla, y que caracterizó a Lutero al reclamar mediante sus esfuerzos de traducción que se le diera la oportunidad a todo el que pudiera leer de llevar a cabo su propia interpretación de la biblia, culmina cuatro siglo más tarde con los textos en que Nietzsche proclama que la vida es interpretación y que no hay nada más que interpretaciones.

Aunque no con la misma claridad, ¿acaso no percibe Marx el mismo ambiente de transformación radical cuando en el *Manifiesto del Partido Comunista*, escribe que “todo lo sólido se disuelve en el aire”? ¿Y al valerse de términos como revolución continua, conmoción e inseguridad para describir la dinámica que veía desarrollarse en aquel siglo diecinueve, acaso no está apuntando hacia el mismo cambio radical¹⁰? Marx no abunda sobre consideraciones epistemológicas, pues su interés es más bien recalcar la base material de eventos y creencias que continuaban explicándose, según él, ideológicamente, pero sí logra percibir el ambiente de inestabilidad gnoseológica que conduciría eventualmente a la heterodoxia que caracterizará esta tradición hermenéutica que se identificará con el anterior.

8 Nietzsche, Friedrich, *La gaya ciencia*, Madrid: M.E. Editores, 1995, aforismo 125, pp. 139 y 140.

9 Ibid., aforismos 373 y 374

10 Marx, K. y Engels, Friedrich, *Manifiesto del Partido Comunista*, San Juan: EDIL, 1973, p. 16.

El poeta irlandés W.B. Yeats, en su poema *The Second Coming* capta quizás mejor la crisis epistemológica que Nietzsche atiende con su filosofía:

Turning and turning in the widening gyre
The falcon cannot hear the falconer
Things fall apart; the centre cannot hold,
Mere anarchy is loosed upon the world,
The blood-dimmed tide is loosed, and everywhere
The ceremony of innocence is drowned;
The best lack all conviction, while the worst
Are full of passionate intensity¹¹.

En nuestros tiempos el filósofo italiano Gianni Vattimo, guiándose no solo por Nietzsche sino también por Martín Heidegger, ha sugerido que en estos tiempos necesitamos “una manera de hablar provisional... que señala un camino, una dirección posible: un sendero que se separa del que sigue la razón-dominio”¹². Se trata de lo que él llamara pensamiento débil. La objetividad ontológica que antes supuestamente garantizaba la metafísica, según Heidegger, no es posible albergarla en nuestra época. Igualmente, al reseñar la muerte de Dios lo que Nietzsche plantea, según Vattimo, es que nos hemos quedado sin fundamentos que sostengan los valores que caracterizaban nuestras sociedades. Pero no se trata de fundamentos solamente; se trata del fundamento de los fundamentos, aquello que dirigió y le dio sentido a la civilización¹³. Según escribirá más adelante, “la verdad objetiva se disuelve progresivamente”¹⁴. Ocurre entonces lo que Nietzsche previó que habría de experimentarse, aquel nihilismo en el que nada tiene valor, nada tiene sentido, nada tiene significado. ¿O no se trata más bien de que ahora, a partir de esta nueva sensibilidad teórica, se identifican muchos más y variados valores, sentidos y significados y que aquello que era único, exclusivo y lo dominaba todo (la divinidad que Nietzsche ve morir), desaparece¹⁵?

5. El impulso tecnocientífico que comentábamos ha supuesto que todos los pueblos del globo hayan llegado a compartir un proyecto dirigido a alcanzar cierto bienestar material que, sin embargo, no ha podido garantizarle a la mayoría de las sociedades tal bienestar material y mucho menos una convivencia pacífica razonable. Hasta ahora lo que se ha visto es que algunos pueblos salen beneficiados, aunque no todos sus habitantes, mientras que otros, sus inmensas mayorías empobrecidas, continúan siendo objeto de la más insensible explotación, aun cuando, según escribimos antes, se alegue hoy que eventualmente superarán la miseria.

Esta sensibilidad teórica que he traído a colación más recientemente y que podría, en su día, significar otra transformación de la civilización, ha supuesto llevar hasta sus últimas consecuencias en el mundo de la cultura una tradición epistemológica que Nietzsche le atribuye a “la sutileza de la conciencia cristiana”, la que describe como “la noción de veracidad tomada en un sentido cada vez más riguroso”, y a la cual, según su parecer,

11 Yeats, W.B., *Yeats: Selected Poetry*, London: MacMillan, 1963, pp. 99 y 100.

12 Vattimo, G. y Rovatti, Pier Aldo, *El pensamiento débil*, Madrid: Cátedra, 1990, p. 16.

13 Vattimo, Gianni y Paterlini, Piergiorgio, *No ser Dios, Una autobiografía a cuatro manos*, Buenos Aires: Paidós, 2008, p. 39.

14 Vattimo, G., *El pensamiento débil*, Op. cit., p. 45.

15 Zabala, S., loc. cit.

también contribuyó Martín Lutero¹⁶. Tal sensibilidad alcanza su culminación cuando Nietzsche escribe, según ya hemos adelantado, que “toda existencia... es esencialmente una existencia *interpretativa*”¹⁷.

Independientemente de alguno de sus valores, que los tiene¹⁸, el proyecto tecnocientífico tiende a imponer una visión hegemonizante de la realidad, mientras que lo que se desprende de la tradición epistemológica que culmina con el reconocimiento de una multiplicidad de perspectivas de la realidad es que quedan justificadas las múltiples interpretaciones que son posibles de todo lo que nos rodea, que se reivindican las diferencias y que se fomenta el desarrollo de nuevas formas de entender lo que nos rodea.

Desde luego, estos dos mundos chocan, pero se alimentan mutuamente. Pensar que uno podría dominar al otro es desconocer el carácter dialéctico que caracteriza la dinámica humana, donde son tan comunes los antagonismos. Esta intensa tensión que ya mencionáramos entre una visión de la realidad que busca la homogeneidad porque así supone que se entiende mejor y se manipula más eficientemente el universo y la otra que celebra la heterogeneidad porque de este modo cree que se comprende mejor la condición humana, en cierta medida define la dinámica histórica de estos tiempos.

Según adelantamos, bajo ninguna circunstancia se debe pensar que no se mezclan. Se mezclan sí. En el mundo de las tecnociencias hay corrientes de pensamiento que se resisten a aceptar que la homogeneidad lo dice todo sobre lo que se intenta explicar científicamente¹⁹. En el mundo de las reivindicaciones hermenéuticas, análogamente, nos encontramos con escuelas de pensamiento que reclaman la adopción de metodologías provenientes del mundo de las ciencias²⁰.

6. Descritas a muy grandes rasgos estas dos maneras de ver la realidad, sin suponer que no hay muchas más, pero claramente convencido de que se trata de los dos paradigmas epistemológicos prevalecientes en nuestros tiempos, ¿cómo argumentar entonces a favor de que algún tipo de convivencia pacífica sea el *modus operandi* de nuestra sociedad?

Lo cierto es que demasiado a menudo nos valemos de la perspectiva de quien plantea una veracidad excluyente cuando hacemos llamados a transformar la convivencia humana. En tales momentos perdemos de vista que aquellos elementos que traemos a colación cuando deliberamos sobre el comportamiento humano que genera la violencia, no pueden manejarse con el convencimiento que nos llega a través del mundo de certidumbres que se buscan, se defienden y se estimulan en el ámbito de los proyectos tecnocientíficos. ¿No constituye esto una contradicción problemática?

¿No nos tendríamos que asegurar de dejarnos llevar por lo que nos sugiere la línea de pensamiento que reivindica la necesidad de valernos de una variedad amplia de hermenéuticas? De modo que se respete el ángulo desde el cual cada uno se acerca e

16 Nietzsche, F. *La gaya ciencia*, Op. cit., aforismo 357, p. 237.

17 Ibid., aforismo 374, p. 260.

18 El mismo Nietzsche ve en la conciencia científica “limpieza intelectual”, una consecuencia de aquella noción de veracidad cristiana. Ver aforismo 357 en p. 237 en *La gaya ciencia*, Op. cit.

19 Ver a Feyerabend, Paul, *Tratado contra el método*, Madrid: Tecnos, 1986 y a Capra, Fritjof, *The Turning Point*, New York: Bantam, 1982

20 Ver en este caso a Carnap, Rudolf, *The Logical Structure of the World y Pseudo Problems in Philosophy*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1969.

intenta conocer y crecer en el mundo que habitamos. La “interpretación científica”²¹, rechazada por Nietzsche, sería un absurdo porque implicaría una exclusividad que llevaría al desprecio de toda interpretación en la medida en que plantearía privilegiarse a sí misma.

Al manejar el asunto de la convivencia de esta forma naturalmente el discurso obligado será el de la crisis moral pues se cree que este es un ámbito en el que se puede hablar con transparencia y contundencia: en él se permite hablar de buenos y de malos. Los más jóvenes, los extranjeros, los empobrecidos, los que asumen una identidad sexual no tradicional son fácilmente catalogados como los malvados, los responsables del malestar que vivimos. Los buenos entonces son las personas llamadas decentes y cumplidoras. Aquí no hay lugar para la negociación, para los matices, para las metáforas. Si se pudiera, contradictoriamente, se impondría una convivencia que sería represiva y obligaríamos a todos a seguir ese único orden que se desprende de esas únicas verdades a las que nos ha acostumbrado el supuestamente muy exitoso mundo de la tecnociencia.

Al abordar la necesidad de una transformación de los individuos a quienes se culpa de la ausencia de una convivencia pacífica, sean tirios o troyanos, no se puede partir, como plantea Nietzsche, de la ingenuidad de creer, que “el hombre *debería* ser de este y de aquel modo”, lo cual se deriva de un pensamiento acostumbrado a verdades únicas. No es posible tomar en serio este precepto pues, añade el filósofo alemán, “la realidad nos muestra una riqueza fascinante de tipos, la exuberancia propia de un pródigo juego y mudanza de formas”²².

Se tiene que partir del reconocimiento de la fundamental heterogeneidad que atraviesa toda la realidad si se aspira a transformar la dura dinámica social que nos caracteriza. Pero por lo mismo no es posible conversar sobre la posibilidad de órdenes duraderos. Lo que ocurre es que la multiplicidad de perspectivas que genera esta heterogeneidad cuando se manifiesta en el ser humano no provee para el alineamiento fácil ni permanente de conciencias. Ludwig Wittgenstein planteaba que sobre la moral no se podía decir mucho. Apenas escribe una docena de páginas en torno a ella y las concluye señalando que “lo ético no se puede enseñar”²³. No se le pueden trazar pautas al prójimo porque nunca le conoceremos lo suficiente. A nosotros mismos nos cuesta trabajo identificar lo que nos hace ser lo que somos y cómo somos. Y mientras más reflexionamos más complicado se nos hace actuar. Los versos de Yeats son precisos: “The best lack all conviction, while the worst are full of passionate intensity”. Se actúa con rapidez y firmeza cuando se albergan pocas consideraciones. Lo contrario ocurre, aunque correctamente, cuando se hace un esfuerzo por tomar en consideración todas las perspectivas. “After such knowledge, what forgiveness?” escribe T.S. Eliot para la misma época, en un poema en el que ponía en entredicho la capacidad humana para aprender de la historia, justamente cuando la Primera Guerra Mundial había llegado a su fin. La historia por otro lado, sugiere allí, “gives too soon into weak hands”²⁴. ¿Quiénes pueden estar tan seguros de sí mismo que se atreven a reclamar una fidelidad absoluta a un orden moral o social?

21 Nietzsche, F., *La gaya...*, Op. cit., aforismo 373, p. 260.

22 Nietzsche, Friedrich, *Crepúsculo de los ídolos*, Madrid: Alianza, 2001, p. 64.

23 Wittgenstein, L., *Conferencia sobre ética*, 2da. ed., Barcelona: Paidós, 1990, p. 49.

24 Eliot, T.S., *Collected Poems 1909-1962*, London: Faber and Faber Limited, 1963, p. 40.

Cuesta mucho imaginarse lo que ve cada ser humano desde su particular perspectiva, pero no tenemos más alternativa que intentar comprenderlo si aspiramos a convencerlos sobre la urgente necesidad de adoptar modos de vida reconciliadores. Solo así no caemos en la contradicción de predicar la libertad valiéndonos de estrategias represivas. Pero, como ocurre con nosotros mismos, ¿podremos prevenir los cambios que inevitablemente se darán en esa configuración de tensiones que es la personalidad de cada uno? Irónicamente, esa “voluntad de verdad” que nos lleva a ser respetuosos con lo que son los demás, sin embargo, le pone fin a la moral como la hemos entendido, sobre todo en lo que respecta a las estrategias de las que nos valemos para diseminarla, lo que es la mayoría de las veces una imposición²⁵. Creo que esto es responsable en gran medida de la resistencia, ciertamente pesimista, que confrontamos los que impulsamos convivencias pacíficas en tiempos en que las utopías podrían devenir realidades.

25 Nietzsche, Friedrich, *La genealogía de la moral*, Madrid: Alianza, 1972, Tratado III, # 27, p. 184.

La Responsabilidad de los Científicos

Daniel R. Altschuler Stern¹

El conocimiento es poder y puede comandar obediencia. Durante su vida, un hombre con conocimiento puede hacer que las personas lo obedezcan y lo sigan, y es alabado y venerado después de su muerte. Recuerda que el conocimiento es soberano y la riqueza es su súbdito.

Imam Ali (599-661 CE), Nahj Al-Balagha, Saying 149²

Insistir en actuar como un individuo responsable en una sociedad que reduce al individuo a la impotencia puede ser tonto, imprudente e ineficaz; o puede ser sabio, prudente y eficaz. Pero sea lo que sea, solo así existe la posibilidad de cambiar nuestro trágico destino actual.

Dwight Macdonald (1906-1982)³.

Quizá usted conoce una famosa carta - «*A PETITION TO THE PRESIDENT OF THE UNITED STATES*» - escrita el 17 de Julio de 1945, el día después de la primera explosión atómica experimental “Trinity”, que tuvo lugar en un sitio del desierto cercano a Alamogordo conocido como *jornada del muerto*, en el estado de Nuevo Mexico, firmada por el físico Leo Szilard y 68 cosignatarios todos participantes del proyecto Manhattan cuyo resultado final fuera el bombardeo nuclear de las ciudades de Hiroshima y Nagasaki el 6 y 9 de agosto de 1945, respectivamente. La carta dirigida al entonces presidente Truman decía en parte⁴: «*El desarrollo de la energía atómica proporcionará a las naciones nuevos medios de destrucción. Las bombas atómicas a nuestra disposición representan solo el primer paso en esta dirección, y casi no hay límite para el poder destructivo que estará disponible en el curso de su desarrollo futuro. Por lo tanto, una nación que establezca el precedente de usar estas fuerzas de la naturaleza recién liberadas para fines de destrucción puede tener que asumir la responsabilidad de abrir la puerta a una era de devastación en una escala inimaginable*», y terminaba con: «*a la vista de lo anterior, nosotros, los abajo firmantes, le rogamos respetuosamente: primero, que ejerza su poder como Comandante en Jefe, para decidir que los Estados Unidos no recurrirán al uso de bombas atómicas en esta guerra, a menos que las condiciones que se impongan a Japón. se hayan divulgado en detalle y Japón, conociendo estas condiciones se haya negado a rendirse; segundo, que, en tal caso, usted decida si debe o no usar bombas atómicas a la luz de las consideraciones presentadas en esta petición, así como todas las demás responsabilidades morales que implica.*»

1 **Daniel R. Altschuler Stern.** Catedrático de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Ofreció la Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2007-2008 *Ciencia, tecnología, guerra y paz: La obsolescencia de los humanos*. daniel.altschuler@upr.edu

2 <http://www.qul.org.au/library/nahj-ul-balagha/sayings>

3 Dwight Macdonald (1957). *The Bomb*, in: *The responsibility of peoples and other essays in political criticism*. Victor Collantz Ltd. Página 113.

4 U.S. National Archives, Record Group 77, *Records of the Chief of Engineers*, Manhattan Engineer District, Harrison-Bundy File, folder #76.

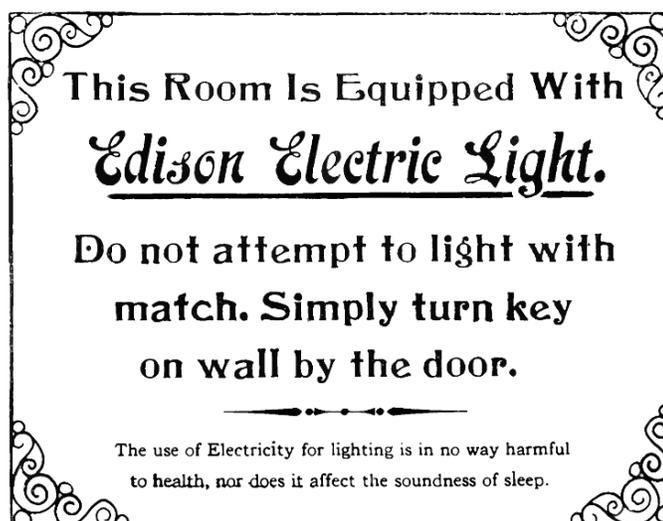
En aquel tiempo no se entendía lo que produciría la bomba atómica más allá de la enorme explosión (los efectos de la radiactividad sobre la biología no se entendían bien) y en palabras de Dwight Macdonald⁵ «*En todo caso, fue sin duda el experimento científico más magnífico de la historia, con ciudades como laboratorios y personas como conejillos de indias.*» Hoy podríamos afirmar lo mismo con respecto a la inyección de dióxido de carbono a la atmosfera, el laboratorio se llama planeta Tierra, y los que deben tomar decisiones importantes para el futuro no entienden o no quieren entender.

Poco antes de su muerte en 1955 Einstein le confesó al activista por la paz y Premio Nobel Linus Pauling, en referencia a una carta que había escrito al presidente Franklin D. Roosevelt el 11 de octubre de 1939: «*Cometí un gran error en mi vida cuando firmé la carta al presidente Roosevelt recomendando que se produjeran bombas atómicas.*» La carta había sido escrita ante el temor de que los alemanes pudieran lograr un arma nuclear. La carta decía en parte: «*En el transcurso de los últimos cuatro meses se ha hecho probable, a través del trabajo de Joliot en Francia, así como de Fermi y Szilárd en América, que puede ser posible establecer una reacción nuclear en cadena en una gran masa de uranio, por lo que se generarían vastas cantidades de energía y grandes cantidades de nuevos elementos similares al radio. Ahora parece casi seguro que esto podría lograrse en un futuro inmediato.*

Este nuevo fenómeno también llevaría a la construcción de bombas, y es posible, aunque mucho menos cierto, que así se podrían construir bombas extremadamente poderosas de un nuevo tipo. Una sola bomba de este tipo, transportada en barco y explotada en un puerto, podría destruir todo el puerto junto con parte del territorio circundante. Sin embargo, tales bombas pueden resultar demasiado pesadas para el transporte aéreo.». Su imaginación se quedó corta.

En 1975, se celebró la Conferencia Asilomar sobre ADN recombinante, organizada por Paul Berg (Premio Nobel de Química para 1980), para discutir las normas para garantizar la seguridad de lo que entonces era una nueva tecnología: ADN recombinante o más generalmente ingeniería genética. La preocupación era que, sin los controles adecuados, los materiales de riesgo biológico podrían propagarse de los laboratorios al medio ambiente con consecuencias imprevistas y perjudiciales para la salud humana y los ecosistemas de la Tierra. El uso de esta tecnología domina ahora la investigación en biología, pero el miedo ha permanecido en la mente del público, hasta el punto de que muchos alimentos (“frankenfoods”) se etiquetan con «No contiene OGM» como si esto fuera igual a: «No contiene arsénico», a pesar de que no se ha documentado riesgo alguno directamente debido a esta tecnología. También hay oposición por parte de algunos grupos religiosos que comparan estas tecnologías con «jugar a Dios», sin tener en cuenta el hecho de que hemos modificado las propiedades genéticas de los alimentos (por diferentes medios) durante siglos. Por eones los humanos utilizaron herramientas afiladas de piedra para cortar cosas, hoy tenemos escalpelos, y no pensamos que son malos porque cortan mejor. La ingeniería genética corta mejor.

⁵ Dwight Macdonald, *The responsibility of peoples and other essays*, página 105.



El miedo público a nuevas tecnologías no es nada nuevo, y siempre aparecerá alguien para avivar las llamas apelando a lo que a menudo es una distorsión de los hechos, que hoy pueden convertirse en “virales” en un instante. Peor cuando el que lo hace es el presidente o gobernante de algún país y el público no tiene los medios para evaluar la validez de lo que se expresa.

Si bien los científicos a menudo han especulado sobre los efectos que sus descubrimientos podrían tener en nuestras sociedades e incluso sobre nuestro planeta (como lo hizo Svante Arrhenius con respecto al dióxido de carbono atmosférico y las temperaturas globales en 1896, y Rachel Carson en su importante libro de 1962, *Silent Spring*, más específicamente sobre problemas ambientales), fueron mayormente un ejercicio académico con pocas consecuencias. Con la creciente conciencia de que las nuevas tecnologías podrían tener grandes y graves impactos en nuestra civilización y supervivencia, esto ha cambiado. Si los científicos no salimos *a la calle* no habrá Dios que nos salve.

En una época en que se amplía la brecha entre el conocimiento científico que alimenta las nuevas tecnologías y la comprensión pública de la ciencia, cuando incluso un presidente y otros funcionarios del gobierno pueden ignorar las preocupaciones o incluso advertencias urgentes de la comunidad científica sobre la dirección de ciertas políticas públicas que van claramente en contra del mejor entendimiento científico y, en última instancia, contra el bien común, es necesario que los científicos se involucren con el público y los políticos, incluso si estos últimos no desean escuchar por temor a tener que actuar contra el poderoso complejo FIRM (invento mío inspirado por Dwight Eisenhower: **F**inancial-**I**ndustrial-**R**eligious-**M**ilitary) .

Bertrand Russell dijo lo siguiente en 1955⁶: «Finalmente, llego a una pregunta que causa gran preocupación y perplejidad a muchos hombres de ciencia, a saber: ¿cuál es su deber social hacia este nuevo mundo que han estado creando? No creo que esta pregunta sea fácil o simple. El científico puro, como tal, se preocupa por el avance del conocimiento. y en sus momentos profesionales, da por sentado que el avance del conocimiento es deseable.

6 Bertrand Russell (1955). *Science and Human Life*. En: *¿Qué es la ciencia?* James R. Newman, editor. Aguilar

Pero inevitablemente se encuentra echando sus perlas a los cerdos. Los hombres que no entienden su trabajo científico pueden utilizar el conocimiento que él proporciona. Las nuevas técnicas a las que da lugar a menudo tienen efectos totalmente inesperados. Los hombres que deciden qué uso se les dará a las nuevas técnicas no necesariamente tienen un grado excepcional de sabiduría. Son principalmente políticos cuya habilidad profesional consiste en saber cómo jugar con las emociones de las masas de hombres. Las emociones que fácilmente movilizan a las masas son muy raramente las mejores de las que son capaces los individuos que componen las masas. Y así, el científico descubre que involuntariamente ha puesto nuevos poderes en manos de hombres imprudentes.» No le aburro con ejemplos del presente, son evidentes.

Sí, el conocimiento es poder. Pero el problema actual es que los que tienen conocimiento rara vez tienen poder, y los que tienen poder rara vez tienen el conocimiento suficiente para tomar decisiones correctas. El dicho de que «la pluma es más poderosa que la espada» es obsoleto, ya no se aplica, y ni me entiendo al escribir. Recientemente, el presidente de los EUA declaró en una entrevista con el Washington Post (en relación con una decisión de la Reserva Federal) que *«están cometiendo un error porque tengo entrañas, y mis entrañas me dicen más a veces de lo que el cerebro de cualquier otra persona puede decirme.»*

Bueno, mi comprensión de la biología me dice que el cerebro generalmente produce conocimiento y las entrañas en general producen mierda.

El incansable Noam Chomsky escribió en un ensayo memorable en 1967⁷: *«Los intelectuales tienen la posibilidad de mostrar los engaños de los gobiernos, de analizar los actos en función de sus causas, de sus motivos y de las intenciones subyacentes. En el mundo occidental, al menos, tienen el poder que emana de la libertad política, del acceso a la información y de la libertad de expresión. La democracia de tipo occidental otorga a una minoría privilegiada el tiempo libre, los instrumentos materiales y la instrucción que permiten la búsqueda de la verdad escondida tras el velo de deformaciones, de falsas representaciones, de la ideología y de los intereses de clases, a través de los cuales se nos da la historia inmediata.»*

El distinguido filósofo de la ciencia Karl Popper (1902-1994) escribió en 1968⁸: *«Se podría cuestionar que corresponda verdaderamente al científico una responsabilidad distinta de la que corresponde a cualquier otro ciudadano o a cualquier otro ser humano. Pienso que la respuesta es que todo el mundo tiene una responsabilidad especial en el campo en que tiene un poder o un conocimiento especial. Así, en lo fundamental, sólo los científicos pueden evaluar las implicancias de sus descubrimientos. El profano y, por tanto, el político, no sabe lo suficiente. Esto vale tanto para los nuevos productos químicos para aumentar el rendimiento de la producción agrícola como para las nuevas armas. De la misma manera que, en otra época, regía el ‘noblesse oblige’, ahora, como dice el profesor Mercier, rige el ‘sagesse oblige’: es el acceso potencial al conocimiento lo que crea la obligación. Sólo los científicos pueden prever los peligros, por ejemplo, del aumento de la población, o de los aumentos en el consumo de*

7 Noam Chomsky (1967). *La responsabilidad de los intelectuales*. Traducido por Jorge Promio Editorial Galerna, Buenos Aires, 1969.

8 Karl Popper (1994). En: *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad*; Barcelona: Paidós, 2005, página 161 “*La responsabilidad de los científicos*” (publicado en 1968).

productos derivados del petróleo, o los peligros inherentes a los desechos atómicos, incluso en tiempos de paz. Pero, ¿saben ellos lo suficiente sobre todo esto? ¿Son conscientes de sus responsabilidades? Algunos lo son, pero me parece que muchos no lo son. Algunos, quizás, están demasiado ocupados. Otros, tal vez, son demasiado irreflexivos. De alguna manera u otra, las repercusiones involuntarias de nuestro descuidado avance tecnológico general parecen no ser asunto de nadie.»

El conocimiento de por sí no tiene un valor ético. Como científico (e intelectual), ejerce su profesión en busca de nuevos conocimientos, idealmente por el mero conocimiento, pero cada vez más con un objetivo práctico que no será neutral y podría ser controvertido. Pero el hecho de que un científico o intelectual posee conocimientos que el público en general y los políticos carecen, un conocimiento que puede ser importante al momento de establecer una política pública (ya sea sobre energía nuclear, vacunación, cambio climático, manipulación genética y un número creciente de preocupaciones), es su responsabilidad como ser humano decirle al ciudadano cómo y qué entiende la ciencia acerca de estos problemas y ayudar a evitar tomar el camino equivocado, incluso si los intereses del complejo FIRM van en esa dirección, incluso a riesgo de perder su trabajo o su apoyo para continuar su investigación. Como dijo Popper: *sagesse oblige*.

Por supuesto, hay un problema práctico. Las personas que necesitan comprender ciertos problemas científicos, a menudo no leen libros ni artículos como éste, ni siquiera aquellos que tienen empleos en el gobierno (ya sean elegidos o nombrados). Existe una gran colección de libros, escritos a todos los niveles, y leídos principalmente por aquellos que no necesitan ser persuadidos. La WWW tampoco es muy útil ya que las personas navegarán dentro de burbujas mutuamente exclusivas. Existe un abismo creciente entre el conocimiento científico y el resto de la comunidad, que no entiende de qué se trata la ciencia y, lo que es peor, algunos que rechazan la visión científica.

Ya lo había expresado el científico y escritor C. P. Snow en un famoso discurso en 1959, refiriéndose a lo que percibía como dos culturas que no se comunicaban, cuestión que calificaba «*de vida o muerte*» (estoy de acuerdo, aunque pienso que hay más que dos):

«En nuestra sociedad (es decir la sociedad occidental avanzada) hemos perdido hasta la presunción de una cultura común. Personas educadas con la mayor intensidad que conocemos, no pueden comunicarse unos con otros en el plano de sus principales intereses intelectuales. Esto es serio para nuestra vida creativa, intelectual, y por sobre todo la vida normal. Nos está llevando a interpretar mal el pasado, juzgar mal el presente y a negar nuestras esperanzas del futuro. Dificulta o hace imposible que tomemos acciones buenas. [...] Es peligroso tener dos culturas que no comunican o no pueden comunicar. En un tiempo en el cual la ciencia determina mucho de nuestro destino, es decir, si vivimos o morimos, es peligroso en el sentido más práctico».

Lo que es preocupante es que sus palabras de hace 60 años siguen vigentes, (con algunas aclaraciones) más aún en nuestro mundo globalizado en el cual hay muchas culturas y se puede cuestionar eso de: «*sociedad occidental avanzada*».

Lo que se necesita para enfrentar la creciente incapacidad de aceptar el consenso científico y actuar en consecuencia es que las instituciones científicas, las universidades, y los científicos hagan más que solo escribir comunicados de prensa, sin importar cuántos ganadores del Premio Nobel lo firmen. Es hora de salir y defender vigorosamente la ciencia en beneficio de los animales que habitamos el planeta, y dejar de tolerar la ignorancia. Las brisas anticientíficas que abrazan muchas sociedades y sorprendentemente también a la de los EUA, avisan de un posible huracán, y para protegernos solo queda la educación ilustrada, la idea de que cada ciudadano, sin importar su curso de estudios, vaya a ser plomero, perito electricista, administrador, médico o farandulero, tenga la oportunidad de interesarse y enterarse de las preguntas de siempre y las respuestas de hoy, muy diferentes a las de siempre, desprovistas de ideas obsoletas que nublan la mente. Si dije *sorprendentemente* arriba, es porque los EUA son sin duda (por ahora) y como quiera definirlo el líder mundial en investigación científica, pero paradójicamente un gran sector de su población no entiende ciertos hechos científicos (digamos, cambio climático causado por humanos, evolución biológica, o la efectividad de las vacunas), apoyando posturas anti ciencia hasta el punto en que recientemente se organizó una *marcha por la ciencia*, algo insólito hace una década.

La Academia Nacional de Ciencias (NAS) de los EUA fue establecida por un acto del congreso firmada por el presidente Abraham Lincoln en 1863. Está encargada de brindar asesoramiento independiente y objetivo a la nación sobre asuntos relacionados con la ciencia y la tecnología, y publica muchos informes relevantes, principalmente leídos por los interesados en temas científicos y esto no es suficiente. La NAS y otras sociedades científicas (y más cerca de casa la UPR) deben dedicar recursos para presentar el consenso científico y los resultados de estudios (y no solamente de ciencia) a un público amplio, y esto solo puede lograrse a través de los medios de comunicación y la participación de científicos en foros públicos. (No hace tanto propuse la creación de un *Instituto Universitario para la Divulgación de la Ciencia*, que cayó en oídos sordos). Es su responsabilidad, les guste o no. Puede requerir bastantes recursos (dinero y personas), pero el costo de no intentarlo será mucho mayor. Pague lo suficiente y supongo que incluso el canal Fox permitiría una presentación sobre el cambio climático. ¿O necesitamos confiar en Stephen Colbert (comediante y conductor del popular programa de TV: *The Late Show with Stephen Colbert*), para señalar y ridiculizar al POTUS por decirle a *Associated Press*, en relación con el cambio climático que: «*Tengo un instinto natural para la ciencia, y diré que hay científicos en ambos lados del asunto.*»? Pero las entrañas (*Gut feelings*) y los instintos representan nuestras reacciones primitivas ante un mundo que es difícil de entender, y es por eso que necesitamos ciencia para el público. ¿Y la NAS no reacciona? ¿Y la UPR, dónde está?

Pensar la Paz:

Lecturas desde Johan Galtung para una Paz Neutra

Francisco Jiménez Bautista¹

Desde la cultura grecolatina hasta nuestros días, el concepto de paz ha estado presente en la sociedad por lo cual es ineludible relacionarnos con los conceptos de conflicto, violencia y guerra. Pensar la paz en el siglo XXI significa construir un imaginario y un camino en el cual nos acompañan los escritos, ideas y conceptos de Johan Galtung. Siendo uno de los pilares de los Estudios de la paz, Galtung nos orienta sobre las definiciones y prácticas para Educar para la paz, y también en la paz.

Según define Galtung, la paz es creatividad, no violencia y empatía (Galtung, 1993). También la paz son todas aquellas situaciones dónde se opta por la vía de la *no-violencia*, es decir, todo aquello que nos ayuda a ser más felices (Jiménez, 2011). La *noviolencia* es la llave para promover la paz, las estrategias de acción y también las teorías de la paz que deben ser reconceptualizadas constantemente. Para conocer la paz en profundidad, comencemos a preguntarnos: ¿Cuál es la Historia de la paz? La pregunta nos obliga a mirar hacia atrás para poder construir el futuro. El camino de la paz pasa por repensar las paces que hasta ahora nos han acompañado a lo largo de la historia.

En este escrito trataremos de conectar la *paz positiva* con la *paz neutra* que nos ayudará a comprender desde dónde venimos y hacia dónde vamos en el desarrollo de la paz. Dejaremos constancia de que este tipo de debate es fundamental para cualquier investigador de los Estudios de/para la paz, tener constancia de las contradicciones que distorsionan o hacen avanzar estos estudios, y sin esas reflexiones no se podría avanzar la disciplina. La paz negativa, positiva y neutra son tres conceptos fundamentales que mestizan e hibridan la percepción de paz, a la vez que la enriquecen. Nuestro objetivo es saber de dónde venimos (mediante la percepción de la paz positiva, concepto que se instauró en los años 60) y hacia dónde vamos (paz neutra, concepto desarrollado en los años 90) para delinear el futuro de la Investigación para la paz.

En las etapas de los Estudios (de, sobre y para) la paz (Jiménez y Jiménez, 2014), se traza cómo se comienza a tomar en consideración las aportaciones de otras culturas. Es un cambio, ya que anteriormente se creía “en el monomorfismo de la cultura, y finalmente se ha comprendido que todos necesitamos los unos de los otros, y todos somos interdependientes en todos los ámbitos” (Panikkar, 1993, p. 40). Por lo tanto, se cuida que la Investigación para la paz, no caiga en el etnocentrismo, pues en estas etapas, está claro que la única manera de que la humanidad avance hacia la paz es dejar de circunscribir los

1 **Francisco Jiménez Bautista.** Profesor Titular, Universidad de Granada, España. fjbautis@ugr.es

problemas a los límites de los antiguos estados-nación, porque estos ahora son globales. En este marco teórico, nos vamos a mover en una segunda etapa (1959-1989), dónde vive la paz positiva, el desarme, refugiados y cooperación al desarrollo, etc.

Desde una paz positiva

A lo largo de toda la historia de la humanidad y bien entrado el siglo XX, la paz es entendida a partir de lo que *no lo es*, es decir, la *paz negativa* heredada de los romanos, como ausencia de guerra (*absentia belli*). Este concepto de paz ha estado vigente prácticamente hasta 1959, cuando Johan Galtung fundó el *Instituto Internacional de Investigación para la Paz* en Oslo, Noruega (*Peace Research Institute of Oslo –PRIO-*), como el primer centro de investigación académica del mundo centrado en Estudios de la paz, dónde se plantea la definición de *paz positiva y violencia estructural*. En estos años aparece el contraste de paz negativa y paz positiva (Galtung, 1964). Hoy día, la *paz negativa* debe incluir ausencia de malos tratos, violaciones, abusos de la infancia y matanzas callejeras (violencia directa no organizada).

Johan Galtung en 1960, introdujo la noción de *violencia estructural y paz positiva* mencionando que mientras existan injusticias e insatisfacciones de las necesidades humanas básicas por parte de algunos seres humanos, no existe la paz. La definición positiva de la paz que se inicia en estos años se encontró con *un dilema*: por una parte, la paz positiva enriqueció y amplió la agenda de la Investigación para la paz y cooperación al desarrollo; por otra parte, en la Investigación para la paz se interpreta que la paz positiva se reduce a la ausencia de violencia estructural, o como muchas veces define el propio Galtung, como paz estructural (Galtung, 1964 y 1969).

La paz positiva en palabras de Johan Galtung, es un proceso orientado que pretende satisfacer unas necesidades básicas y, en definitiva, a la creación de las condiciones necesarias para que el ser humano desarrolle toda su potencialidad en la sociedad. Por ello, la tarea del trabajador por la paz es la construcción de la justicia social (como distribución equitativa de recursos y participación igualitaria en la toma de decisiones sobre esta distribución) y el desarrollo en términos de integración y cooperación, para que todos los seres humanos puedan satisfacer sus necesidades básicas más elementales. La injusticia social sería violencia estructural.

En los años setenta, los Estudios para la paz amplían su campo de trabajo hacia los movimientos sociales por los derechos humanos, las reivindicaciones feministas y las manifestaciones en contra de la guerra de Vietnam. Además, se elabora una autocrítica sobre el papel de los Estudios para la paz. Es importante mencionar, la descolonización y la crisis del petróleo que privilegió los Estudios sobre el desarrollo en los países en desarrollo (antes concebidos como el Tercer Mundo), la pobreza, la desigualdad y la desnutrición. Los problemas de la objetividad de la ciencia y la promoción de los valores, crearon nuevos centros y revistas científicas. Todos ellos son antecedentes de los nuevos paradigmas hegemónicos como son el culturalismo, feminismo y descolonización, entre otros, en auge en este inicio siglo XXI.

El *International Peace Research Association* (IPRA) se fundó en 1973, la *Peace Education Commission* (PEC), donde tratarían de impulsar todo lo relacionado con la Educación para la paz: publicaciones, desarrollo de materiales, organizaciones de actividades, facilitación de la cooperación internacional entre educadores, investigadores y activistas por la paz que promueven experiencias de aprendizaje, pedagogías democráticas y críticas. En este mismo año, por primera vez se crearon programas y la *Cátedra de Peace Studies* en la Universidad de Bradford, Inglaterra. Esta época inicia la interacción *paz y desarrollo*. Adam Curle concibe la paz positiva unido al desarrollo (económico y social) basado en la igualdad y la reciprocidad. Define la paz como "... la situación característica por un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia" (Curle, 1974, p. 182).

Los años ochenta se asocian con los movimientos sociales, especialmente, a las organizaciones que combaten la carrera de armamento nuclear: *Physicians for Social Responsibility*, *International Physicians for the Prevention of Nuclear War*, *Artists for Social Responsibility*, *Educators for Social Responsibility*, *United Campuses Against Nuclear War*, *Center for Teaching of International Relations* de la Universidad de Denver, entre otros. Galtung (1985) amplía el concepto de paz positiva con aspectos culturales y cosmologías orientales, y como una forma de desplazar su centro de atención desde la relación paz-violencia al conflicto. En adelante, Galtung define la paz con elementos que contemplan los conflictos como forma de empatía, no violencia y creatividad (Galtung, 1993); y el desarrollo (económico y social) como la construcción de la capacidad de transformar los conflictos a través del *Método Transcend*. Un método que entre sus principales fortalezas integra el encuadre del conflicto en diversos niveles (micro, meso, macro y mega), las nociones de 3R (reconciliación, reconstrucción y resolución), y un proceso de trabajo definido (diagnóstico, pronóstico y terapia) (Galtung, 2000).



Figura 1. Paz positiva en proceso

Fuente: Elaboración propia en base a Galtung (1964; 1969; 1985; 1993).

Galtung (1969) concibe la paz positiva no sólo como ausencia de violencia estructural, sino también en términos de presencia de cooperación no violenta e igualitaria. Como señala John Paul Lederach, “la presencia de una interacción e interrelación positiva y dinámica” (Lederach, 2000, p. 32). Entiende la paz como un proceso, “una dinámica constante” (Lederach, 2000, p. 33), en el que se persigue lograr un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia social. Lo que nos lleva a incidir en la perspectiva de la paz positiva como un proceso dinámico (Trifu, 2018).

Siguiendo la década de los ochenta, en 1984 se crea la revista *Nuclear Times*; en 1989 la *Peace Review* y la *The Peace Studies Association* (PSA). Entre 1986 a 1987 algunas investigadoras feministas de la paz como Betty Reardon y Birgit Brock-Utne, establecen la perspectiva de género en la Investigación para la paz, completando el trabajo iniciado por Elise Boulding, quien amplía la distinción entre paz positiva y paz negativa introduciendo los análisis de la violencia a escala micro, como la violencia de género o doméstica contra las mujeres y los niños (Boulding, 2000).

Johan Galtung suele mencionar que el resumen del gandhismo es: *la unidad de la vida y la unidad de los medios y fines*. “El primero emana del segundo, si se asume que ninguna vida, y en especial ninguna vida humana, puede ser utilizada como medio para alcanzar un fin. Si el fin es la supervivencia, entonces el medio ha de potenciar la vida” (Galtung, 2003^b, p. 21). La conclusión de Gandhi sobre estos dos axiomas era el respeto a lo sagrado de toda la vida (de ahí su vegetarianismo) y la aceptación del precepto de “cuida los medios y los fines y ellos cuidarán de sí mismos” (Galtung, 2003^b, p. 22). Un ejemplo de esto, suele ser el arquetipo: la rueda budista, donde los elementos de pensamiento, palabra y acción tienden a estar al mismo nivel de prioridad, no una pirámide cristiana que hace más hincapié en unos que en otros (por ejemplo, la fe frente a los hechos).

Como señala el Dalai Lama, “la no violencia tiene dos directrices: si puedes, ayuda y sirve a los seres; si no puedes, al menos no les perjudiques” (Lama, 2001, p. 51). *Pero ¿por qué es tan importante la no violencia (ahimsa)?* En la relación sistémica la *ahimsa* o no-violencia² no sólo es no perjudicar a los demás, también es un acto de compasión. Como acota Gandhi, un *no*, cuando es dicho sin miedo, puede ser mejor y más importante que un *sí* expresado solamente para agradar o, lo que es peor, para evitar problemas. En esto asumimos el pensamiento crítico y la verdad, que nos llevará a formar un Trabajador de la paz como un ser humano inquebrantable por su misión.

Hacia una paz neutra

Desde finales de los ochenta (1989, con la caída del Muro de Berlín), la paz positiva ha dado paso a la conceptualización de *la paz neutra*. La paz neutra es una paz híbrida que se caracteriza fundamentalmente por hacer frente a las diferentes violencias (cultural y simbólica) legitimadoras de las violencias directa y estructural (Jiménez, 2014).

La paz neutra constituye una implicación activa y personal para reducir la violencia cultural (Galtung, 1990) y violencia simbólica (Bourdieu, 1977). Parte de la premisa, que tanto las violencias culturales y simbólicas, son aprendidas y por tanto difíciles de erradi-

² Se diferencia la *no violencia* que se refiere a la negación de la violencia de forma pasiva, y la *no violencia* que implica una lucha por medios pacíficos de manera activa e implicada.

car una vez naturalizadas. La paz neutra asume la existencia de ambas en la sociedad. Por lo cual, la paz neutra intenta educar a los individuos y a los colectivos con el concepto y las prácticas de la neutralización. La paz neutra es un proceso gradual, un acuerdo a comprometer a sus actores bajo un conjunto de normas y reglas fruto del diálogo, nacidas sobre principios como la honestidad, la igualdad, la libertad, la justicia o la responsabilidad. Este tipo de paz es lenta y no solo por sus acciones frente a la violencia, sino por la dificultad de crear una educación basada en la cultura de paz.

La paz neutra debe luchar contra lo arcaico, los mitos, lo religioso que aporta certidumbre y debe ayudar a ‘neutralizar el poder de opresión de los mundos’. Hay muchos mundos, como el sistema-mundo (Wallerstein), sociedad-mundo (Morin), ambiente-mundo (Leff), cultura-mundo (Lipovetsky-Serroy), paz-mundo (Jiménez), que se enfrentan al mercado-mundo, representado por el poder corporativo que necesita estos factores (lo arcaico, los mitos, lo religioso), para que sus procesos de cambio y desarrollo no se descarrilen (Jiménez, 2011).

Aquí es dónde la paz neutra se vuelve más útil, ya que en estos marcos se produce una transmutación doble del poder corporativo y del Estado. El primer cambio, “se vuelve más político” y el segundo cambio, “más orientado al mercado”. La paz neutra no se conforma con una paz que no contenta a nadie, sino que opta por neutralizar el conflicto en cuestión utilizando una metodología basada en el habla, el diálogo y la lengua (Jiménez, 2014). Esta paz pretende reducir la potencia de todos aquellos elementos culturales que no hacen sino agrandar los problemas ya existentes con el fin de promover una cultura de paz. Una síntesis del concepto de paz neutra, se observa en la Figura II.

HACIA UNA PAZ NEUTRA

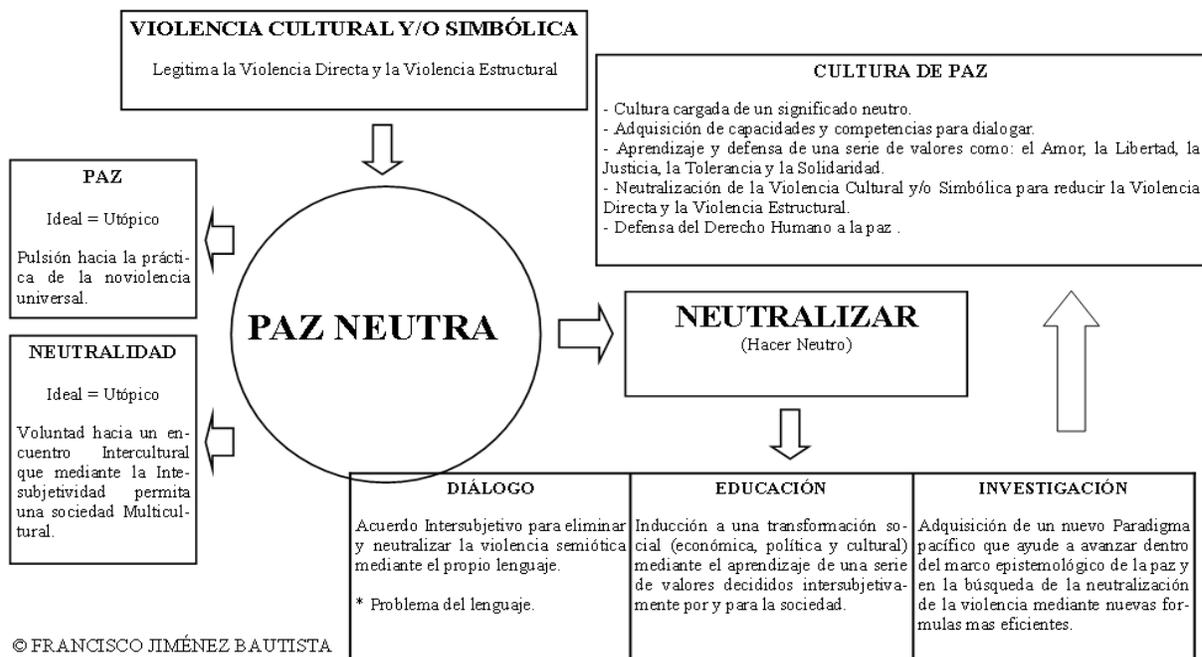


Figura 2. El concepto de paz neutra

Fuente: Elaboración propia.

Algunas aclaraciones sobre la paz neutra:

- *Primero* no se debe confundir el adjetivo «neutral» con el verbo «neutralizar». La paz neutra pretende neutralizar en los espacios de convivencia todo signo de violencia cultural y simbólica. Esto no significa ser neutral con tales violencias, sino todo lo contrario: supone tomar partido, ser parcial, tener un interés muy concreto por trabajar frontal y radicalmente en contra de las violencias. La tarea es neutralizar los elementos violentos que habitan en los patrones que posee cada sociedad para organizar las relaciones entre los individuos, las familias, los grupos y la naturaleza.

- *Segundo* tanto la paz como la neutralidad son dos utopías. Reforzamos dos ideas: a) La neutralidad se sustenta en la idea de que no existe. Esta idea es la que nos ha motivado a trabajar desde la neutralidad, siendo ésta la aspiración que lleve a la sociedad a neutralizar las identidades, los espacios, las culturas, las religiones. De este modo, el concepto y la práctica efectiva de la paz neutra puede llevar a mejorar las relaciones intra e intersociales; b) la neutralidad es la base de toda relación social, ya que la violencia se ve rechazada cuando se muestra respeto hacia los demás. La principal característica que se muestra en esta tesis es el carácter activo de la paz neutra ante la lucha por neutralizar los elementos violentos que se encuentran en la sociedad.

- *Tercero*, la paz neutra implica un diálogo, educación e investigación. La paz neutra intenta ser una paz gradual y silenciosa donde se desarrolla un clima de aprender a criticar constructivamente en el diálogo, la comunicación y el respeto al “otro” como principal objetivo. El diálogo como un objetivo final, dónde se produzca una convivencia solidaria y respetuosa. Esta paz produce acciones dentro de la educación que suscitan un mayor conocimiento y un profundo aprendizaje del pensamiento crítico dirigidas a vencer estas violencias (culturales y/o simbólicas) que están instaladas en los individuos y los colectivos. Se parte de la premisa que “educar es criticar”, y ello implica poner en práctica una Educación en valores. La educación en valores siembra la construcción de actitudes que estimulan el diálogo y utiliza la investigación como vías privilegiadas en la resolución de conflictos con una finalidad educativa (Jiménez, 2014).

- *Por último*, construir una cultura de paz dónde la educación es el pilar en el cual se apoya cualquier intento de construir un modelo antropológico de cultura de paz. La conclusión sobre qué conlleva la educación neutra para la paz es que, esta educación implica aprender a criticar de forma pacífica.

A modo de conclusiones

Primero, la concepción de la paz positiva por Johan Galtung nos brinda las bases para continuar conociendo y trabajando la paz. La paz positiva puede ser (directa-estructural-cultural); y la paz estructural (negativa y positiva). Dicha paz positiva ha provocado el florecimiento y fortalecimiento de los centros de investigación para la paz alrededor del mundo. Además, propone una perspectiva de intervención que liga los conceptos de paz y desarrollo, con una clara incidencia de los países avanzados sobre los que están en vías de desarrollo, e igualmente se ha construido una militancia antibélica y la emergencia de nuevas categorías de análisis (género, ecología, etc.).

Segundo, la paz neutra intenta romper la polarización entre paz positiva y paz negativa. Esto implica una coexistencia en donde la hibridación y amalgama son necesarias para permitir unas dialécticas abiertas. Igualmente, profundiza en los aspectos culturales para consolidar la cultura de paz en base a la diversidad cultural y de esa forma, intentar reducir las violencias (culturales y simbólicas), a través de una re-definición de la política y la economía de los saberes, las realidades y la burocracia.

Por último, defendemos la neutralización de estas dualidades y dicotomías (positivo y negativo), ya que se hace necesario, en el pensamiento sobre la paz, construir la suma de las tres paces para alcanzar una cultura de paz, siendo esta: Cultura de paz = Paz negativa + Paz positiva + Paz neutra. Este pensamiento permitirá que realicemos un “desarme cultural” en la disciplina de los Estudios de/para la paz, y de esa forma habremos ayudado a fortalecer un nuevo paradigma basado en una nueva escala de valores para el siglo XXI.

Referencias

- Boulding, Elise. (2000) *Cultures of Peace. The Hidden Side of History*, New York, Syracuse University Press.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude P. (1977) Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, en *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 15-85). Barcelona: Laia.
- Curle, Adams (1974) Teaching peace, *The New Era*, 55(7).
- Galtung, Johan (1964) An editorial, *Journal of Peace Research*, 1(1), pp. 1-4.
- Galtung, Johan (1969) Violence, peace, and peace research, *Journal of Peace Research*, 6(3), pp. 167-191.
- Galtung, Johan (1985) *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara.
- Galtung, Johan (1990) Cultural violence, *Journal of Peace Research*, 3(27), pp. 291-315.
- Galtung, Johan (1993) Los fundamentos de los estudios sobre la paz. En Rubio, Ana (Ed.) *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz* (pp. 15-46). Granada: Editorial Universidad de Granada,.
- Galtung, Johan (2000). *Conflict transformation by peaceful means: The Transcend method*. United Nations Disaster Management Training Programme (DMTP).
- Galtung, Johan (2003) *Violencia cultural*, Bilbao, Gernika Gogoratz (Documento de trabajo nº 14).
- Jiménez Bautista, Francisco (2004) Propuesta de una epistemología antropológica para la paz, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 34, enero-abril, México, pp. 21-54.
- Jiménez Bautista, Francisco (2011) *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz*, Madrid: Dykinson.
- Jiménez Bautista, Francisco (2014) Paz neutra: Una ilustración del concepto, *Revista de Paz y Conflictos*, 7, pp. 19-52.
- Jiménez Bautista, Francisco (2018^a) Pensar el conflicto. Lecturas de Georg Simmel para una Paz neutra, *Scienza e Pace*, IX(1), pp. 255-278.

DESCOLONIZAR LA PAZ

- Jiménez Bautista, Francisco (2018^b) Paz imperfecta. Nuevas querellas amistosas, *Cultura de Paz*, 2, pp. 25-43.
- Jiménez Bautista, Francisco y Jiménez Aguilar, Francisco (2014) Una historia de la investigación para la paz, *Historia Actual Online*, 34 (primavera), pp. 149-162.
- Lama, Dalai (2001) *Compasión y no violencia*, Barcelona: Kairós.
- Lederach, Jean Paul (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educar para la paz* (Vol. 104). Madrid: Los libros de La Catarata.
- Panikkar, Raimón (1993) *Paz y desarme cultural*, Santander: Sal Terrae.
- Trifu, Liliana A. (2018) Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta, *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), pp. 29-59.

Fundamentalismo Religioso y Homofobia¹

Luis N. Rivera Pagán²

*Oigo unas voces confusas
y enigmáticas
que tengo que descifrar...
Dicen que soy un hereje y un blasfemo;
y otros aseguran que he visto la cara de Dios.*
León Felipe

En este breve ensayo nos ocuparemos de la manera en que el fundamentalismo cristiano, apoyándose en una lectura monolítica y rígida de las escrituras sagradas canónicas, se convierte en apologista principal del discrimen contra la comunidad LGBTTQ.

Fundamentalismo e intolerancia

El fundamentalismo cristiano nació dentro de la tradición evangélica estadounidense como un rechazo a múltiples cambios culturales que sectores religiosos conservadores catalogaban de secularismo y alejamiento de las normas sociales ordenadas por Dios. Sus puntos de disputa y polémica han sido diversos: las investigaciones históricas críticas de las escrituras sagradas que ponen en duda su inspiración divina, inerrancia e infalibilidad; las interpretaciones metafóricas de ciertos dogmas teológicos (nacimiento virginal de Jesús, su resurrección, su retorno triunfal al cabo de los tiempos); el darwinismo y la teoría de la evolución, que parece afectar la visión de la creación narrada en el Génesis bíblico; la diversificación de las estructuras familiares y de relaciones entre parejas; la apelación al consenso social para regular los códigos jurídicos y las normas éticas comunitarias (Barr, 1978; Marsden, 2006).

Diversos autores protestantes conservadores publicaron entre 1910 y 1915 una serie de tratados bajo el título general de *Los fundamentos (The Fundamentals)* (Torrey et al., 1994). Esos tratados tuvieron, gracias al apoyo financiero de algunos acaudalados magnates, amplia difusión y generaron polémicas intensas y amargas en el seno de las agrupaciones religiosas y eclesiásticas. De su título – *Los fundamentos* - nació la designación del movimiento: fundamentalismo. Los fundamentalistas se perciben como guerreros de la fe; cruzados del cristianismo evangélico ortodoxo.

Se trataba de defender los pilares tradicionales de la fe cristiana del temido efecto revisionista de los análisis críticos bíblicos y la teología liberal y modernista. Pero, esos de-

1 Este escrito se publicó anteriormente el 29 de mayo de 2015 en la revista digital *80 Grados*. <https://www.80grados.net/fundamentalismo-religioso-y-homofobia>

2 **Luis N. Rivera Pagán**. Profesor Emérito del Seminario Teológico de Princeton y Catedrático jubilado de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Ofreció la Conferencia Magistral Catedra UNESCO de Educación para la Paz 2003-2004, *Entre el terror y la esperanza: Apuntes sobre la religión, la guerra y la paz*. luis.rivera-pagan@ptsem.edu

bates teológicos, al interior de las iglesias, se acompañaron pronto de otra preocupación: preservar y proteger la cultura y civilización cristiana occidental de los supuestos efectos nocivos germinados por la creciente secularización de la sociedad. De ahí, por ejemplo, las fuertes batallas contra las teorías de la evolución de la especie humana, el feminismo y sus reclamos de igualdad para la mujer, incluyendo los derechos reproductivos femeninos y su posible ordenación al ministerio o sacerdocio, y, más recientemente, los reclamos de reconocimiento jurídico y dignidad social de la comunidad LGBTTTQ.

Mark Juergensmeyer (2000) detecta, en muchos grupos que reclaman legitimidad religiosa para su intolerancia moral, una pretensión de reactivar el patriarcado heterosexista. En el contexto social liberal de la modernidad tardía, esa postura conduce a una amarga hostilidad contra las señales de lo que esos grupos tildan como “degeneración moral”. La homosexualidad es uno de los blancos de crítica y ataque de integristas y fundamentalistas de distintas tradiciones religiosas: cristianas, judías, islámicas, hindúes. Su retórica ética y su praxis social se impregnan de homofobia. El homoerotismo deja de ser, en esa perspectiva teológica, una conducta protegida por el derecho a la intimidad individual y se convierte en acción diabólica, en símbolo privilegiado del imperio de Satanás.

Fundamentalismo y homofobia en Puerto Rico

En los últimos años, las iglesias puertorriqueñas han descubierto que representan un sector considerable de la sociedad y que pueden intentar determinar matices y dimensiones significativas de la vida colectiva. Es un error estimar como perversa esa intención. Su objetivo sincero es mitigar la crisis de valores que ellos perciben en la ética comunitaria. Es indudable, sin embargo, que muchas de sus intervenciones en el ámbito público se restringen a asuntos de moralidad sexual: la educación sexual, la equidad de género, los derechos reproductivos femeninos, la disponibilidad de medios anticonceptivos, la interrupción voluntaria de los embarazos, los prontuarios atrevidos de algunos cursos universitarios y el homoerotismo. Sin duda, muchas participaciones en el ámbito público de varios líderes religiosos tienen que ver primordialmente con lo que el escritor Luis Rafael Sánchez ha tildado “las grescas que acontecen al sur del ombligo” (Sánchez, 1999, p. 111).

Algunos líderes religiosos parecen nuevos Torquemadas buscando herejes y heterodoxos a quienes quemar en la cruel hoguera de la opinión pública. Se proclaman sagrados figones y auditores de la intimidad personal. Siguiendo a pie juntillas el ejemplo de los fundamentalistas estadounidenses, de quienes reciben aliento, inspiración e ideas, buena parte de estos líderes han hecho de la guerra contra los homosexuales, gais y lesbianas pilar central de sus diatribas y censuras (McNeill, 1993; Seow, 1996; Wink, 1999).

Líderes eclesiásticos prominentes hacen de la polémica contra la homosexualidad un signo distintivo de su ministerio en la palestra pública. Esgrimen los horrores legendarios de Sodoma y Gomorra para estigmatizar toda propuesta de liberar las normas legales de prejuicios atávicos. No tienen problema alguno en convertir la Biblia en una antología de “textos del terror”. Se trata de una peculiar idolatría de la letra sagrada. Cuando se menciona a Sodoma, por lo general se pasa por alto el texto profético de Ezequiel 16:49, donde el pecado de esta legendaria ciudad se formula de una manera distinta a la que acostum-

bramos oír - “Este fue el crimen de tu hermana Sodoma: orgullo, voracidad, indolencia de la dulce vida tuvieron ella y sus hijas; no socorrieron al pobre y al indigente”.

La homofobia ha sido la obsesión que ha caracterizado las intervenciones públicas de los fundamentalistas boricuas durante este siglo en curso. En Puerto Rico, la conducta homosexual se consideraba delito grave, según el código penal vigente por décadas. En el 2003, en un proceso de revisión de las leyes penales del país para ponerlas al día en consonancia con las normas jurídicas modernas, destacados juristas desarmaron críticamente los fundamentos en derecho del artículo 103 del código penal puertorriqueño, el bastión de la discriminación legal de los homosexuales (Álvarez González, 2001). Ese artículo afirmaba lo siguiente: “Toda persona que sostuviere relaciones sexuales con una persona de su mismo sexo o cometiere el crimen contra natura con un ser humano será sancionada con pena de reclusión por un término fijo de diez (10) años.”

Aunque esa disposición legal nunca se aplicaba, ya que nadie era arrestado ni acusado por violarla, los apologistas de la criminalización de las relaciones homosexuales defendían su vigencia alegando sus supuestas virtudes religiosas y morales. Eliminarlo, alegaban, equivalía a legitimar las relaciones entre parejas del mismo sexo y a degradar el matrimonio tradicional. Un nutrido grupo de líderes religiosos asumieron vigorosamente el liderato, en la discusión pública, de la oposición contra la posible descriminalización de las relaciones homosexuales. El pueblo puertorriqueño presenció durante meses la intensa polémica pública entre juristas, sociólogos, sicólogos u otros peritos, por un lado, que propugnaban eliminar del código penal la criminalización de la homosexualidad, registrada en ese artículo 103, y líderes de distintas confesiones y agrupaciones religiosas, quienes citaban algunos versículos bíblicos aislados que a su entender expresan el repudio divino absoluto de la homosexualidad.

Los argumentos centrales de esos religiosos fueron, reducidos a lo esencial, dos: los mandamientos bíblicos, alegados reflejos de la voluntad divina, y la naturaleza de la sexualidad humana, tal como Dios la ha supuestamente diseñado. De acuerdo al primero, los mandamientos bíblicos, la cosa les parece sencilla: la Biblia, se alega, condena la homosexualidad. El problema es que si se toma el sendero de los “textos del terror”, los resultados pueden ser sencillamente aterradores. La Biblia, por ejemplo, ordena matar las brujas (Éxodo 22:18) y las desposadas no vírgenes (Deuteronomio 22:20-21). Ambos textos no quedaron en el vacío. Hombres con poder social y mentalidad patriarcal los leyeron con mucha atención, antes de proceder a cegar atribuladas vidas femeninas. En el siglo diecinueve, los defensores norteamericanos de la esclavitud encontraron en la Biblia un arsenal muy útil para sus pretensiones de conservar intactas las leyes que convertían a unos seres humanos en propiedad y mercancía de otros seres humanos (Haynes, 2002).

Por siglos, textos canónicos atribuidos a san Pablo proporcionaron argumentos muy convenientes para los opositores de la equidad en derechos de las mujeres. Las tradiciones patriarcales de la cristiandad, hoy tan criticadas pero no totalmente superadas en las iglesias, tienen un innegable anclaje bíblico. Los siguientes versículos de la primera epístola

de Pablo a Timoteo fueron, durante centurias, baluartes sólidos de una profunda tradición social de misoginia patriarcal:

“Que las mujeres escuchen la instrucción en silencio, con todo respeto. No permito que ellas enseñen, ni que pretendan imponer su autoridad sobre el marido: al contrario, que permanezcan calladas. Porque primero fue creado Adán, y después Eva. Y no fue Adán el que se dejó seducir, sino que Eva fue engañada y cayó en el pecado. Pero la mujer se salvará, cumpliendo sus deberes de madre, a condición de que persevere en la fe, en el amor y en la santidad, con la debida discreción” (Primera epístola de Pablo a Timoteo 2:11-15)

Citando esos versículos como alegada expresión fiel y autorizada de la voluntad divina teólogos y filósofos de la cristiandad defendieron durante casi dos milenios la prioridad ontológica del varón sobre la mujer (“porque primero fue creado Adán, y después Eva”), la responsabilidad femenina del terrible pecado original que rige como perversa maldición sobre toda la historia humana (“no fue Adán el que se dejó seducir, sino que Eva fue engañada y cayó en el pecado”), la reclusión de la mujer en sus funciones maternas (“la mujer se salvará, cumpliendo sus deberes de madre”) y su sumisión perpetua al silencio y la obediencia (“que las mujeres escuchen la instrucción en silencio... No permito que ellas enseñen, ni que pretendan imponer su autoridad... al contrario, que permanezcan calladas.”) Sólo cuando biblistas y teólogos comenzaron a estudiar ese rígido mandato en su contexto histórico específico; a saber, como manifestación ideológica de una sociedad helenística patriarcal ya superada culturalmente y no como expresión de la voluntad divina, pudo iniciarse la lenta superación de la subordinación femenina, la cual, dicho sea de paso, aún no concluye (Schüssler Fiorenza, 1983).

Lo anterior no quiere decir que la Biblia sea un texto insignificante para la reflexión ética. Todo lo contrario. Las escrituras sagradas hebreo cristianas presentan desafíos constantes y complejos de lectura e interpretación. Es imposible leer la Biblia, con la mente libre de prejuicios, sin percibir el predominio en ella de la convocatoria profética a la solidaridad con los desvalidos y marginados. “Abre tu boca en favor de quien no tiene voz y en defensa de todos los desamparados... y defiende la causa del desvalido y del pobre” (Proverbios 31: 8-9); “¡Defended al desvalido y al huérfano, haced justicia al oprimido y al pobre, librad al débil y al indigente, rescátenlos del poder de los impíos!” (Salmo 82:3-4). Las condenas en la Biblia, frecuentes en los profetas y en los Evangelios, se dirigen, en su gran mayoría, contra quienes usan el poder público – político, económico y religioso – para la injusticia y la opresión. Ejemplo destacado es el amargo juicio que Jeremías hace de la conducta de Joaquín, rey de Judá (Jeremías 22:13-16):

“¡Ay del que edifica su casa sin justicia, y sus salas sin equidad, sirviéndose de su prójimo de balde, y no dándole el salario de su trabajo!... ¿No... hizo [tu padre] juicio y justicia, y entonces le fue bien? El juzgó la causa del afligido y del menesteroso... ¿No es esto conocerme a mí? dice Jehová.”

O el profeta Miqueas (Miqueas 3:1-4), apostrofando a los gobernantes de Israel por su injusticia y el abuso del poder:

“Oíd ahora, príncipes de Jacob, y jefes de la casa de Israel: ¿No concierne a vosotros saber lo que es justo? Vosotros que aborrecéis lo bueno y amáis lo malo, que les quitáis su piel y su carne de sobre los huesos; que coméis asimismo la carne de mi pueblo, y les desolláis su piel de sobre ellos, y les quebrantáis los huesos y los rompéis como para el caldero, y como carnes en olla. Entonces clamaréis a Jehová, y no os responderá; antes esconderá de vosotros su rostro en aquel tiempo, por cuanto hicisteis malvadas obras.”

O Jesús en su amarga confrontación con los líderes religiosos de su época, quienes intentaban imponer sobre la conciencia humana sus restrictivos códigos de pureza (Mt. 23:27-28):

“¡Ay de vosotros, escribas y fariseos, hipócritas!, porque sois semejantes a sepulcros blanqueados, que por fuera, a la verdad, se muestran hermosos, pero por dentro están llenos de... toda inmundicia. Así también vosotros por fuera, a la verdad, os mostráis justos a los hombres, pero por dentro estáis llenos de hipocresía...”

Así como una vez se reconoció, al menos por las voces más ilustradas y sensatas, la impertinencia e insensatez de usar la Biblia como arsenal contra la teoría heliocéntrica, la evolución de las especies, el gobierno republicano, la abolición de la esclavitud, la tolerancia del pluralismo religioso o la igualdad de las mujeres, hoy debemos evitar emplearla como instrumento de discrimen y persecución contra quienes defienden su derecho a la intimidad de sus orientaciones sexuales. Los auténticos lectores de la Biblia encuentran en ella horizontes cada vez más amplios de solidaridad y respeto a la diversidad humana como reflejo temporal de la trascendencia eterna divina. Por algo la hermenéutica bíblica ha nutrido toda otra hermenéutica académica y, en general, la crítica literaria secular (Auerbach, 2003).

El segundo argumento clásico en la tradición cristiana contra la homosexualidad, proviene de una valoración de la sexualidad hoy considerada obsoleta y atávica. Ciertos textos de san Pablo, ligados a la teoría de la concupiscencia desarrollada por san Agustín, ensombrecieron moralmente la sexualidad. Se vio en ella la señal máxima del pecado. Se le estigmatizó moralmente, adjudicándole una exclusiva función permisible - la procreación, la reproducción de la humanidad. La castidad, el celibato, la virginidad se convirtieron en virtudes primarias de la cristiandad (Brown, 1988). La relación sexual se limitó a la esfera marital y exclusivamente con el propósito de proseguir la especie humana. Si la única justificación admisible para la sexualidad era la procreación humana, toda actividad sexual que no tuviese esa finalidad era severamente condenada. No queda lugar, en este esquema conceptual, para el placer infértil, sobre todo aquél que no puede enmarcarse en la dualidad de “varón y hembra” tan reiterada en las escrituras sagradas.

Todavía resuenan en muchos documentos eclesiásticos oficiales, al igual que en muchos púlpitos, los residuos de esa valoración negativa del placer sexual. De aquí la larga e inútil batalla contra el llamado onanismo, así catalogado en referencia al texto veterotestamentario sobre Onán (Génesis 38:6-10). Su costo ha sido elevado: la agonía mental y espiritual de innumerables jóvenes hondamente angustiados por su incapacidad de vivir a

la altura de esas normas de abstinencia corporal. Nuestra sociedad e incluso la mayoría de la cristiandad ya no se rigen por ese riguroso ascetismo corporal. Cada vez más, se reconoce la legitimidad y autonomía del placer sexual. La obsesión por la concupiscencia deja de dominar la reflexión ética de los principales centros de formación teológica.

Nos encontramos en un momento en la historia humana en que se debaten perspectivas muy disímiles sobre la familia y la sexualidad humana, sus múltiples configuraciones, matices y dimensiones (Ruether, 2000). Las leyes, en una sociedad democrática y liberal, deben proteger la pluralidad de visiones y conducir a que los debates y conflictos entre ellas se conduzcan de maneras civiles y dialógicas. La idea jurídica del alegado “crimen contra natura” supone un consenso social que ya no existe. El pluralismo ideológico, ético y religioso es elemento esencial de toda democracia moderna. Eso requiere de todos abandonar los repudios absolutos y aprender a reconocer, respetar e incluso disfrutar la dignidad de las diferencias, la equidad en las diversidades (Sacks, 2002).

A la sombra de la alegada “naturaleza” humana con excesiva frecuencia se consideró, citando a autoridades distinguidas de la cultura occidental como Aristóteles, san Pablo y Tomás de Aquino y esgrimiendo ciertos versículos bíblicos, que unos seres humanos eran inferiores en racionalidad y espíritu que otros - los esclavos en comparación con sus amos, las mujeres en comparación con los varones, los indígenas americanos en comparación con los blancos europeos. Pocas cosas son tan naturales como la idea de la naturaleza humana. Las teorías críticas feministas han logrado evidenciar la contingencia del sexo, las disposiciones sexuales y la identidad de género. Han desmantelado su aparente arraigo en una “naturaleza” humana perenne y han mostrado su carácter de construcciones culturales, regidas por normas sociales reproductivas heteronormativas (Butler, 1990). El discrimen que padece la comunidad LGBTTQ, además de jurídicamente arcaico, constituye un atavismo filosófico y teológico.

La criminalización de la homosexualidad inscrita en el código penal puertorriqueño se abolió como efecto secundario de la decisión del tribunal supremo estadounidense en el caso de *Lawrence et al. v. Texas*, emitida el 26 de junio de 2003. Pero en 2007 se fraguó otro debate intenso en Puerto Rico, producto de una alianza entre políticos oportunistas y religiosos conservadores y fundamentalistas. En noviembre de ese año el Senado de Puerto Rico aprobó la resolución concurrente número 99, presentada y propugnada por uno de los políticos más corruptos en nuestra historia: Jorge de Castro Font. El propósito de esa resolución era poner en práctica en nuestro país una estrategia similar a la seguida en diversos estados norteamericanos: enmendar la constitución estatal para regular como única y exclusiva relación conyugal legítima el matrimonio entre un hombre y una mujer, atajando de esa manera uno de los reclamos de la comunidad homosexual - el reconocimiento jurídico de sus relaciones de amor. La enmienda a la constitución leería de la siguiente manera: “El matrimonio es una institución civil, que se constituirá sólo por la unión legal entre un hombre y una mujer en conformidad con su sexo original de nacimiento. Ninguna otra unión, independientemente de su nombre, denominación, lugar de procedencia, jurisdicción o similitud con el matrimonio, será reconocida o validada como un matrimonio.”

La Cámara de Representantes, afortunadamente, no dio paso al proyecto. Pero durante varios meses líderes religiosos fundamentalistas y conservadores insistieron públicamente, utilizando todos los medios de comunicación masiva a su disposición, en la necesidad de aprobar esa enmienda a la constitución como medida indispensable para evitar la supuesta degeneración moral de la familia como institución pilar de la sociedad. La alternativa, varios de ellos insistieron, era la reiteración en Puerto Rico del legendario cataclismo acontecido en Sodoma y Gomorra. Líderes políticos de dudosa reputación ética, como los senadores Jorge de Castro Font y Roberto Arango, se convirtieron en apologistas de esa posible enmienda constitucional, a cambio del apoyo de las iglesias conservadoras y fundamentalistas en las primarias de su partido político y luego en las elecciones generales de noviembre de 2008. Lo lograron, aunque ambos políticos luego tuvieron que renunciar a sus escaños senatoriales por acciones nada honorables.

Las intervenciones de muchos líderes religiosos en ese debate intenso, con escasas y honorables excepciones, fueron lamentables. Intentaron estigmatizar a unos seres humanos – la comunidad LGBTTQ – como prevaricadores que repudian la voluntad divina y amenazan la salud moral de la sociedad puertorriqueña. Poco les importó las consecuencias que esas imputaciones podrían tener para las vidas de unas personas cuya distinta manera de sentir y vivir el amor debía, por el contrario, ser motivo de reconocimiento, respeto e incluso regocijo en la diversidad. Tampoco le han explicado al pueblo su alianza, en esa campaña homofóbica, con algunos de los políticos de menor integridad ética en la historia de nuestro país.

La homofobia fundamentalista encarna una lógica discursiva nada novedosa. Siempre que las sociedades modernas han asumido el desafío conflictivo y complejo de abolir y superar ciertas restricciones jurídicas y hábitos sociales que evitan la plena y equitativa participación en los procesos decisionales democráticos por razones de nacionalidad, raza, etnia, religión, educación o identidad sexual, han surgido voces que de manera estridente advierten sobre sus alegadas posibles consecuencias nocivas. La historia de la libertad humana ha tenido que recorrer siempre el tortuoso sendero de amarguras, labrado con obstinación y terquedad por quienes se empeñan en que el futuro humano se limite a los paradigmas del pasado, idílico para algunos, profundamente doloroso y trágico para muchos otros.

El debate/diálogo en el interior de las comunidades religiosas y la sociedad puertorriqueña general debe conducirse en un contexto de respeto recíproco por parte de las distintas perspectivas éticas, teológicas y filosóficas. Ese ambiente no puede lograrse plenamente mientras se anatémice una de esas perspectivas sobre lo que es recto y justo permitir en la sociedad y en las iglesias. De ello se han dado cuenta un número creciente de iglesias en diversas partes de nuestro orbe, las cuales insisten en que las leyes de un país no deben usarse para criminalizar y discriminar sectores minoritarios. Otras incluso han dado un paso más adelante, aprobando la ordenación a su ministerio o sacerdocio de seres humanos de diversas orientaciones sexuales y diseñando celebraciones litúrgicas para sus matrimonios no tradicionales (Johnson, 2006). En la teología y los estudios religiosos

surgen voces elocuentes que con sólido rigor intelectual analizan de manera novedosa las diversas posibles configuraciones legítimas del amor, la sexualidad y la familia, libres del lastre discriminatorio de la homofobia (Ellison & Douglas, 2010). En los estudios críticos de las escrituras sagradas y en la hermenéutica bíblica se cuestionan, con rigurosidad académica, las traducciones e interpretaciones de textos adobadas con cierto matiz homofóbico (Lings, 2011).

La mayoría de las iglesias cristianas se enfrascan hoy en un proceso complejo de reflexión y evaluación sobre la homosexualidad, como antes lo hicieron respecto a la abolición de la esclavitud y la igualdad de derechos de las mujeres. Es un sendero que seguramente conducirá, como ocurrió en esas instancias anteriores, a la reinterpretación de los textos sagrados, a la creación de un orden social más igualitario y democrático y a la eliminación de leyes obsoletas y discriminatorias. El discrimen que padece la comunidad LGBTIQ ha motivado debates intensos al interior de muchas iglesias, con sectores crecientes que pugnan por liberar su devoción piadosa del lastre de la homofobia (Silva Gotay y Rivera Pagán, 2015). Es un proceso de emancipación que, como otros similares en el pasado, progresa lenta y pausadamente, pero que esperamos concluya en un ambiente jurídico y social de reconocimiento y apreciación de la equidad en las diversidades que enriquecen la humanidad.

Todavía nos queda mucho que recorrer en el sendero que conduce a la superación de la homofobia fundamentalista. Lo esencial a recordar es la perspectiva profética y evangélica central en las escrituras sagradas judeocristianas, la cual tan bien expresara en una de sus geniales intuiciones el gran poeta y patriota cubano José Martí...

“¡Son como siempre los humildes, los descalzos, los desamparados, los pescadores, los que se juntan frente a la iniquidad hombro a hombro, y echan a volar, con sus alas de plata encendidas, el Evangelio! ¡La verdad se revela mejor a los pobres y a los que padecen!” (*El cisma de los católicos en Nueva York*, 1887).

Referencias

- Álvarez González, José Julián. (2001). “¿Infame crimen o infame ley?”, *Diálogo* (Universidad de Puerto Rico), año 14 núm. 139, p. 22.
- Auerbach, Erich. (2003). *Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature* (translated from the German by Willard R. Trask, with a new introduction by Edward W. Said). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Barr, James. (1978). *Fundamentalism*. Philadelphia: Westminster Press.
- Brown, Peter. (1988). *The Body and Society: Men, Women and Sexual Renunciation in Early Christianity*. New York: Columbia University Press.
- Butler, Judith. (1999). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge.
- Ellison, Marvin M. & Douglas, Kelly Brown. (2010). *Sexuality and the Sacred: Sources for Theological Reflection* (2nd. ed). Louisville, KY: Westminster John Knox Press.

FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO Y HOMOFOBIA

- Haynes, Stephen R. (2002). *Noah's Curse: The Biblical Justification of American Slavery*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, William Stacy. (2006). *A Time to Embrace: Same-Gender Relationships in Religion, Law, and Politics*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Juergensmeyer, Mark. (2000). *Terror in the Mind of God: The Global Rise of Religious Violence*. Berkeley: University of California Press.
- Lings, Renato. (2011). *Biblia y homosexualidad ¿Se equivocaron los traductores?* San José, Costa Rica: Editorial SEBILA.
- Marsden, George M. (2006). *Fundamentalism and American Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- McNeill, John J. (1993). *The Church and the Homosexual*. Boston: Beacon Press.
- Ruether, Rosemary Radford. (2000). *Christianity and the Making of the Modern Family*. Boston: Beacon Press.
- Sánchez, Luis Rafael. (1999). Nuestra Señora de la Corrupción, *El nuevo día*, 21 de septiembre de 1999, p. 111.
- Sacks, Jonathan. (2002). *The Dignity of Difference: How to Avoid the Clash of Civilizations*. London: Continuum.
- Schüssler Fiorenza, Elisabeth. (1983). *In Memory of Her: A Feminist Theological Reconstruction of Christian Origins*. New York: Crossroad.
- Seow, Choon-Leong. (Ed.). (1996) *Homosexuality and Christian Community*. Louisville, KY: Westminster John Knox Press.
- Silva Gotay, Samuel & Rivera Pagán, Luis N. (Eds.). (2015). *El sexo en la Iglesia*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.
- Torrey, Ruben A. et al. (1994). *The Fundamentals: A Testimony to the Truth* (4 vols.). Grand Rapids: MI: Revell Books.
- Wink, Walter. (Ed.). (1999). *Homosexuality and Christian Faith: Questions of Conscience for the Churches*. Minneapolis: Fortress Press.

La Pena de Muerte en Puerto Rico: Lecciones y Retos

Carmelo Campos Cruz¹

El 26 de abril de 2019 conmemoramos noventa años de la abolición estatutaria de la pena capital en Puerto Rico², acción que fue ratificada con la prohibición expresa de este castigo en la Carta de Derechos del Estado Libre Asociado de Puerto Rico en 1952. Sin embargo, con la aplicación de la legislación federal de pena de muerte por crímenes cometidos en la Isla, el pueblo puertorriqueño ha estado al vilo durante las últimas décadas. En este periodo se han llevado a cabo siete juicios que pudieron haber finalizado con una sentencia de muerte; no obstante, los jurados no han impuesto este cruel castigo. Sin embargo, estamos a la espera de la decisión del tribunal apelativo federal para saber si procederán con un nuevo juicio de pena de muerte para Alexis Candelario y ante el caso en la corte de distrito contra Juan Pedro Vidal. Este tema, además de evidenciar claramente la subyugación colonial de Puerto Rico, amerita una reflexión sobre una de las violaciones al derecho a la vida que más relevancia ha tenido en las últimas décadas en nuestra nación.

Apuntes históricos de la resistencia y lucha contra las ejecuciones por el Estado

De acuerdo a Sued Badillo (2011, p. 73), 629 personas fueron ejecutadas en la Isla antes de su abolición en 1929, 603 durante el dominio de España y 26 bajo los Estados Unidos. Un elemento constante en este tema ha sido el rechazo firme del pueblo puertorriqueño a la pena capital. El primer ejemplo documentado ocurrió en 1582, cuando varios frailes dominicos intentaron insistentemente y de diversas formas detener el ahorcamiento de Luisa García en San Juan (Sued Badillo, 2011, pp. 95-97).

El primer intento para eliminar la pena de muerte en Puerto Rico se remonta a finales del siglo 19, encabezado por el diputado Manuel Corchado y Juarbe. A principios del siglo pasado, como indica Román Espada (2003, p. 2):

la erradicación de la pena de muerte no fue el resultado de una intervención judicial sino más bien de un proceso legislativo que tuvo, en primer término, una moratoria de cuatro años de duración (1917-21), la que fue seguida por tres intentos fallidos de aprobar legislación abolicionista (1921, 1923 y 1925), hasta que, en 1929, se aprobó el estatuto que dio por finalizada la aplicación de la pena de muerte.

1 **Carmelo Campos Cruz.** Abogado, activista de derechos humanos y profesor por contrato del programa de Estudios Internacionales de la Universidad del Sagrado Corazón y del Colegio Universitario de San Juan. carmelocampos@yahoo.com

2 En ocasión de este aniversario, el Senado de Puerto Rico aprobó de forma unánime la R. del S. 1079 en rechazo a la pena de muerte, evidencia de la oposición generalizada del pueblo puertorriqueño a este desprestigiado castigo. De igual forma, la Legislatura Municipal de San Juan reafirmó su oposición a la pena capital en la Resolución Núm. 54, Serie 2018-19 del 25 de abril de 2019.

A principios del siglo 20 hubo diversos actos de abierta oposición popular a las ejecuciones en la Isla, como la dificultad de encontrar personas partidarias a la pena de muerte para formar parte del jurado en estos juicios o un verdugo para ejecutar la sentencia, no contar con carpinteros para construir el cadalso o ferreterías para vender los materiales, la negativa de telegrafistas para informar sobre el estado de las ejecuciones (Galindo, 2016, pp. 97-102). Este proceso fue respaldado por un movimiento amplio de organizaciones, entre ellas espiritistas, masones, organizaciones sufragistas de mujeres y grupos religiosos. Además de plasmarse a través de la acción popular, la pena de muerte contó con la firme oposición de destacadas personalidades de los pasados dos siglos. Muchas personas se han expresado contra de la pena capital, pero hasta el momento no he encontrado un discurso tan completo y de avanzada en este tema como el de Eugenio María de Hostos (Campos, 2016). Hostos expuso elocuentemente su condena a este cruel castigo en múltiples ocasiones, pero su exposición más extensa y minuciosa está en sus *Nociones de Derecho Penal* de 1883, obra inédita dictada a viva voz en forma de lecciones a sus discípulos de derecho penal del Instituto Profesional de Santo Domingo (Pedreira, 1973, p. 95). Por su contundencia y vigencia, es imprescindible citar al Ciudadano de América íntegramente:

Pena de muerte. Omitir de un cuadro de clasificación de penas la de muerte, es tanto como condenarla. No hay que esforzarse mucho para que la condenación sea tan evidente que, lejos de buscar razones para insistir en objetarla, nos maraville que haya habido razones para sostener desacato tan manifiesto de la razón y de conciencia como es la última pena.

Remitiendo a otro momento la condenación doctrinal de este insensato castigo en que, por castigar a otro, la sociedad se castiga a si misma, bástenos ahora aplicar esta idea de la pena de muerte a la ya establecida de las condiciones de la pena y veamos si la pena de muerte reúne las condiciones que toda pena debe reunir para ser lo que en esencia es y lo que se propone.

La pena de muerte no cumple con la condición de inexorabilidad, puesto que la inexorabilidad consiste en que se haya agotado en el penado toda la fuerza de su objeto hasta conseguir la reforma y redención del delincuente.

La pena de muerte no cumple con la condición de ejemplaridad. Lejos de ser ejemplar el espectáculo del último suplicio es una de las más atroces distracciones de la barbarie ante siempre escondida en los repliegues de las multitudes humanas. De tal modo es experimental el hecho, que el pueblo inclinado por sus instituciones para ser humano, ha suprimido la publicidad de esos espectáculos. Y si se suprimió la publicidad, claro es que queda suprimido el ejemplo. Y si este es tan malo y corruptor cuando es público el espectáculo, claro es que lo malo no es la publicidad, sino el espectáculo mismo.

Por último, la pena de muerte no es reparable. ¿Puede alguien devolver la vida a un muerto? ¿Y si, siendo criminal, no lo era tanto que su crimen aparejara esa tremenda pena? ¿Y si podía corregirse? ¿Y si hubiera podido reformarse? ¿Y si era un demente? ¿Y si era un ignorante, que hasta a si mismo ignoraba? (Hostos, 1969, pp. 296-297).

LA PENA DE MUERTE EN PUERTO RICO

De igual contundencia fue el discurso abolicionista de la líder feminista Luisa Capetillo (1911) en su obra *Mi opinión sobre las libertades, derechos y deberes de la mujer como compañera, madre y ser independiente*. Reproduzco algunas secciones de particular importancia:

“No mates.” En los códigos vigentes de nuestra decadente sociedad está escrita la pena de muerte como medio de corrección. ¡oh, jueces acusadores! ¡oh! soldados violentos e impacientes policías! “cualquiera que odia a su hermano es un asesino, y vosotros sabéis que ningún asesino tiene en sí vida eterna.” ¿Por qué entonces está vigente la pena de muerte?

El asesinato cometido por la llamada justicia humana es una irrisión monstruosa: pues si encontramos horrible que un pobre ignorante cegado por la ira, mate a su semejante, tenemos que encontrar más horroroso que hombres ilustrados sin motivo personal alguno, con la calma necesaria, dicten sentencia a otro infeliz [que] la ejecute. ¿Con qué derecho castiga el juez? Y al juez por ordenar la muerte, ¿quién lo castiga? En vez de haber un solo criminal hay varios luego, pues todos los que no han protestado son cómplices de la nueva muerte.

Y a estos errores se llama justicia, la verdadera justicia no se equivoca: y esta justicia está siempre equivocada, la Pena de Muerte es una equivocación, una de tantas que diariamente cometen estos hombres que creen poseer un alto don de justicia, son otros tantos ciegos de la humanidad. Ciegos con derecho a ver más, pues a veces llevan la antorcha luminosa de la ciencia en la mano. Pero creo que esto mismo los ha dejado ciegos, su vista es muy imperfecta para ver las cosas con toda claridad.

¡Oh! jueces si en vez de creeros infalibles, en vuestras sentencias, pensarais que dirigiendo a ese hombre que se equivocó al matar a su hermano, haríais un bien, no contagiándoos cometiendo otro error como el asesino. Y pudierais dirigir por un sentimiento de misericordia a este descarriado, con vuestro esclarecido talento, y ayudarais a levantarlo, y a procurar que se convirtiera en protector de la familia a quien le quitó el padre, el esposo o el hermano.

La Pena de Muerte es un procedimiento muy bárbaro para que sea utilizado por los de representar la Justicia deben ser hombres dueños de sí mismos, impasibles, serenos, que no se asombren ni alboroten, no formen corrillos como los que no tienen nociones algunas de lo que es la ignorancia. Jueces y Tribunales que se colocan al nivel de los asesinos, no deben ser llevados a puestos elevados como el de representar y practicar la Justicia. Ya se ha dicho que “La misericordia es más alta expresión de la justicia” (Ramos, 1992, pp. 111-114).

La larga lista de opositores a la pena de muerte incluye, entre otros, al gobernador Luis Muñoz Marín. Según su narración, repudió la pena capital desde su juventud:

En el patio interior de La Princesa, Evaristo Ribera Chevremont, Antonio Coll y Vidal y yo vimos ahorcar a un hombre en 1917. La impresión violenta que nos hizo el espectáculo nos llevó a escribir y publicar un folleto novelado *Madre haraposa*, y a

aborrecer la barbarie de la pena capital. Muñoz (2003, p. 79).

Éste hizo referencia a la ejecución de Rufino Izquierdo el 3 de agosto de 1917, quien insistió en su inocencia hasta el patíbulo. Tras este ahorcamiento se suscitaron una serie de protestas que llevaron a la suspensión en las ejecuciones hasta 1921 (Córdova Chirino, 2007, pp. 222-223). En el cuento titulado *El Verdugo, impresiones de una noche trágica*, los autores de esta poco recordada narración presentan una punzante crítica a la pena de muerte, aunque no está exenta de ribetes abiertamente racistas:

No es el negro de cara repulsiva y hosca que merece el nombre de verdugo; no: es la sociedad, esa indiferente, esa insensible, esa loba fría y calculadora que, atraída por el lujo y los convencionalismos, se olvida de los salvadores, de los seres superiores a quienes la naturaleza dotó precisamente para conducir el rebaño a los más altos destinos.

Ella con sus crueldades, engendra al tipo degenerado, al ser de alma ciega y brutal, al hombre vil e insensible; pero ella no razona, ella no ve, ella está obligada a pedir ojos a los que están fuera de sus absurdos y sus torpezas. Por eso, por su falta de discernimiento, no comprende que el monstruo que roba y mata, el que olvida su condición de hombre para convertirse en bestia, es su hijo, hijo de su sangre, de su mente, de su corazón. (Muñoz, Ribera y Coll y Vidal, pp. 14-15).

Muñoz Marín fue más que un mero espectador de la ejecución de Izquierdo; junto a otras personas abogó ante el gobernador Arthur G. Yager para la conmutación de las sentencias de otros dos reos que serían ejecutados en esas fechas. Esto fue descrito en varios de los borradores inéditos de sus memorias:

Primero yo pedí entrevista al Gobernador que entonces se llamaba Fulano Yager para solicitar, a base de principios generales humanitarios, el indulto de los reos. Fue mi primera visita al edificio donde después habría de vivir y trabajar durante dieciséis años. El Gobernador nos recibió cortésmente -me acompañaban unos compañeros periodistas - y prometió considerar nuestra petición...

De hecho, pocas horas antes de la señalada para la ejecución el Gobernador Yager concedió el indulto, conmutando la pena de muerte por la de cadena perpetua, a dos de los reos. Estoy seguro que no fue por mi petición, sino porque algunos méritos especiales le verían a esos dos casos que no le vio al caso del tercer reo, que fue ejecutado aquella misma noche. Estuve presente en el momento en que se le anunció el indulto a uno de estos hombres. Nos permitieron a Chevremont, Coll Vidal y a mí, en unión de otros periodistas ir con el alcaide de la cárcel a anunciarle la gracia concedida. Su reacción fue de impavidez. Parece que su resignación a la muerte había calado tan hondo que la anunciársele la noticia, no tuvo otra reacción que decir en voz baja y taciturna "le doy gracias al señor Gobernador, le doy las gracias". Su cara permaneció impassible, como si no le hubieran regalado la vida. Quizás sería porque el regalo de la vida no iba acompañado de la libertad (Muñoz, 1969).

Una hora después sufrimos Evaristo Ribera, Antonio Coll y yo la experiencia bárbara de ver la subida al cadalso de un hombre alucinado de terror, con los ojos dilatados en el esfuerzo de imaginarse otro mundo de terror o de perdón en el que estaba a punto de ingresar. Se sintió el ruido seco de la trampa al caer, la ruidosa pero breve protesta de la vida al tratar fútilmente de prolongarse en la ya total inconsciencia de su poseedor. Poco después de medianoche, caminando silenciosos por el Paseo de la Princesa nos pasó un pequeño camión solitario que llevaba un ataúd (Muñoz, 1970).

Como en muchos países, la abolición estatutaria de 1929 no estuvo libre de intentos por reinstaurarla. En 1937, el infame gobernador Blanton Winship propuso su restablecimiento como represalia al ajusticiamiento del jefe de la policía, coronel Francis Riggs por miembros del Partido Nacionalista, medida que fue rechazada por la legislatura puertorriqueña (Trías, 1999, p. 118) y cuya oposición marcó la denominada “la primera obra del Partido Popular” (Ayala y Bernabe, 2016, p. 199).

La Asamblea Constituyente de la Constitución del Estado Libre Asociado, celebrada entre 1951 y 1952, discutió el establecimiento de la prohibición constitucional a la pena capital, como parte de su Carta de Derechos. Esta disposición, aunque fue aprobada de forma unánime, produjo debates.³ Entre quienes abogaban por no permitir a la Asamblea Legislativa tener la facultad para restablecer en algunos casos la pena de muerte, se encontraron los delegados José Rosario Gelpí Bosch, Miguel García Méndez y Luis Antonio Ferré. Finalmente, las enmiendas que permitirían la pena capital por excepción legislativa fueron retiradas. La Sección 7 de la Carta de Derechos de la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico indica que: “Se reconoce como derecho fundamental del ser humano el derecho a la vida, a la libertad y al disfrute de la propiedad. No existirá la pena de muerte.” De esta forma, Puerto Rico se convirtió en 1952 en una de las primeras jurisdicciones de todo el Mundo en tener en sus constituciones una prohibición de la pena capital bajo toda circunstancia.

Nuevos tiempos, nuevas estrategias

En las décadas posteriores a la aprobación de la Constitución del ELA, el peligro de la reimposición de la pena capital residía principalmente en las ocasiones que, de cuando en vez, era propuesta para atajar la criminalidad. Este escenario cambió dramáticamente desde la aprobación por el gobierno de los Estados Unidos del *Violent Crime Control and Law Enforcement Act* en 1994. En las pasadas décadas se han llevado a cabo siete juicios de pena capital en el distrito de Puerto Rico del tribunal federal. Los últimos seis procedimientos finalizaron con veredictos de culpabilidad, sin embargo, en ninguno de ellos fueron sentenciados a muerte.

Al igual que el movimiento que logró hace noventa años la eliminación estatutaria de las ejecuciones, el abolicionismo contemporáneo puertorriqueño presenta una amplia diversidad de sectores sociales e ideológicos que incluso en otros temas pueden tener posi-

³ Diario de Sesiones de la Convención Constituyente de Puerto Rico. Lexis-Nexis of Puerto Rico, Inc. Hato Rey. Edición Conmemorativa del 25 de julio de 2003, pp. 1501-1523.

ciones divergentes. Organizaciones y grupos políticos, religiosos, colegios profesionales, de defensa de los derechos humanos, comunitarios y estudiantiles, por mencionar varios de los más visibles, han sido muy activos durante las pasadas décadas.

Una estrategia utilizada en esta lucha es la creación de organizaciones o coaliciones como espacios de convergencia, planificación y acción colectiva. A finales de los 1990s fue establecida la organización Ciudadanos contra la Pena de Muerte, a través de la que se canalizaron gran parte de los esfuerzos para combatir el embate de los casos en el tribunal federal y estuvo activa hasta aproximadamente 2008. La Coalición Puertorriqueña contra la Pena de Muerte (CPCPM) fue fundada en marzo de 2005, y desde entonces agrupa a organizaciones y personas comprometidas con este tema. Sin pretender menospreciar el valioso rol que han tenido otras organizaciones y movimientos sociales en la lucha contra la pena capital en la Isla, es necesario destacar que el Colegio de Abogados y Abogadas de Puerto Rico (CAAPR) ha estado durante décadas en la vanguardia de esta campaña.

Las actividades promocionadas por el abolicionismo en Puerto Rico han sido diversas. Las más llamativas han sido las vigiliadas llevadas a cabo frente al Tribunal Federal durante las etapas de la sentencia en los juicios, donde asisten personas y organizaciones de múltiples sectores del país. Otros eventos incluyen conferencias educativas, talleres de formación, exhibición de películas y obras artísticas, publicación de boletines y hojas informativas. También se han gestionado reuniones y gestiones de cabildeo con políticos y funcionarios públicos en Puerto Rico y los Estados Unidos, la conmemoración de eventos internacionales anuales como el Día Mundial contra la Pena de Muerte (10 de octubre) y Ciudades por la Vida (30 de noviembre) y la participación en los medios de comunicación mediante la comparecencia directa y múltiples comunicados de prensa.

Aunque el abolicionismo puertorriqueño se ha concentrado en los procedimientos criminales ante el tribunal federal en la Isla, también ha tenido en su agenda los casos de puertorriqueños que enfrentan la pena capital en los Estados Unidos. Los esfuerzos se volcaron miles de cartas que solicitaron a Jeb Bush, entonces gobernador de Florida, que se conmutara la sentencia de muerte de Ángel Nieves Díaz. Este fue el último puertorriqueño ejecutado, en un cruel acto el 13 de diciembre de 2006. Una investigación en progreso (Campos 2019), identificó que, a diciembre de 2019, habían 24 puertorriqueños y descendientes de puertorriqueños en las galeras de la muerte de seis estados y la jurisdicción federal. Pensilvania es la jurisdicción con más boricuas en espera de ejecución con 12, seguido por Florida con siete personas. El excelente documental *Juan Meléndez 6446*, describe la odisea de este maunabeño para probar su inocencia tras de más de 17 años de espera de su ejecución en Florida.

Una característica meritoria de este movimiento ha sido su integración en la lucha internacional. Por ejemplo, el *National Coalition to Abolish the Death Penalty* otorgó el premio *Lighting the Torch* al pueblo de Puerto Rico por su oposición histórica a la imposición de la pena capital en su Asamblea Anual que se celebró en San José, California en enero de 2008. Pudimos ver una muestra de esta solidaridad en la visita a Puerto Rico en abril de 2019, en ocasión del nonagésimo aniversario de la abolición estatutaria, de una veintena

LA PENA DE MUERTE EN PUERTO RICO

de personas exoneradas del corredor de la muerte que demostraron su inocencia y abogan por la eliminación de la pena capital, quienes forman parte de la organización *Witness to Innocence*.

Organizaciones y activistas boricuas han participado activamente en eventos y congresos mundiales. Incluso, la Asamblea Anual de la Coalición Mundial contra la Pena de Muerte de junio de 2014 tuvo como sede a Puerto Rico. Esta entidad, que reúne a 150 organizaciones de todo el planeta, tiene al CAAPR en su Comité Directivo desde 2009 y cuenta con el abogado puertorriqueño Kevin Miguel Rivera como su presidente desde 2017. La participación de nuestro abolicionismo también ha sido importante en el Gran Caribe. Gestiones de la CPCPM desde 2008 para establecer una organización caribeña rindieron su fruto en 2013 con la fundación del Gran Caribe por la Vida, entidad que agrupa desde entonces a activistas y organizaciones de nuestra región, de acuerdo a la visión e idiosincrasia caribeña.

Otro elemento de esta proyección internacional es la utilización de los sistemas de protección de los derechos humanos para denunciar del uso de la pena de muerte en Puerto Rico por el gobierno de los Estados Unidos. La CPCPM ha denunciado este asunto en las vistas ante el Comité Especial de Descolonización de las Naciones Unidas desde 2008. La petición desproporcionada de la pena de muerte por los fiscales para acusados en el foro federal comparada con otras jurisdicciones fue denunciada en 2014 como una violación al cumplimiento de las obligaciones de los Estados Unidos bajo la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (*The Advocates for Human Rights*, pp. 32-37). Este caso también ha sido presentado desde 2015 en tres ocasiones distintas en audiencias ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. La iniciativa más reciente fue incluir el tema en la lista que el CAAPR presentó en enero de 2019 al Comité de Derechos Humanos, órgano a cargo de supervisar el cumplimiento del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (CAAPR, pp. 4-6).

A pesar de que los logros son notables, el escenario continúa siendo difícil. Nos enfrentamos a un obstinado gobierno federal que no cesa en su embate bárbarico y anacrónico para intentar restablecer en Puerto Rico las ejecuciones. Es sencillamente perturbador que, mientras el Mundo rechaza cada vez más enérgicamente la pena capital, ellos intentan imponerla en la Isla. Por ello reconozco el enorme reto para que en Puerto Rico continuemos manteniendo exitosamente nuestra vocación abolicionista. Al fin, esto dependerá de la constancia en la combatividad del pueblo, expresado a través de la pluralidad de visiones y movimientos sociales que por siglos han resistido las ejecuciones por el Estado. Confío que esta sabiduría, que por tanto tiempo nos ha dictado la maldad inherente de la pena de muerte, prevalecerá sobre la crueldad y sinrazón de este cruel castigo.

Referencias

Ayala, C. y Bernabe, R. (2016). *Puerto Rico en el siglo americano: su historia desde 1898* (3era ed.). San Juan: Ediciones Callejón.

DESCOLONIZAR LA PAZ

- Barbarrosa, N. y Rosario, L. (productores) y Rosario, L. (director). (2009). *Juan Meléndez 6446* [Documental]. Puerto Rico: Comisión de Derechos Civiles.
- Campos Cruz, C. (2019). *Puertorriqueños y descendientes de puertorriqueños en espera de ejecución en los Estados Unidos al 10 de diciembre de 2019*. Investigación en progreso, San Juan.
- Campos Cruz, C. (2016). “Eugenio María de Hostos contra la pena capital” en Arroyo, L., Estrada, R. y Nieto, A. (Eds.); Alvarado, A. (Coord.) *Metáfora de la crueldad: la pena capital, de Cesare Beccaria al tiempo actual*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Córdova Chirino, J. (2007). *Los que murieron en la horca* (6ta. Ed.). San Juan: Editorial Cordillera.
- De Hostos, E. M. (1969). “Nociones de Derecho Penal”. *Ensayos Didácticos. Tomo I. Obras Completas*. Vol. XVIII. San Juan: Editorial Coquí.
- Galindo, N. (2016). *Ni un vaso de agua: Los ejecutados, las ejecuciones y las resistencias en contra de la pena de muerte en Puerto Rico, 1900-1909*. San Juan: N Editorial.
- Muñoz Marín, L. (2003). *Memorias, Autobiografía Pública, 1898-1940*, San Juan: Fundación Luis Muñoz Marín.
- Muñoz Marín, L. Archivo Histórico de la Fundación Luis Muñoz Marín (AHFLMM) Sección XII. Material de y sobre Luis Muñoz Marín, Serie 1. Material para el libro *Memorias*, cartapacio # 2347, Borradores.
- Muñoz Marín, L., Ribera Chevremont, E. & Coll y Vidal, A. (1918). *Madre haraposa: páginas rojas*, San Juan: Tip. Cantero, Barros & Co.
- Ramos, J. (Ed.) (1992). *Amor y anarquía: los escritos de Luisa Capetillo*. Río Piedras: Ediciones Huracán.
- Román Espada, E. M. (2003). Proceso histórico de la abolición de la pena de muerte en Puerto Rico. *Revista del Colegio de Abogados de Puerto Rico*, 64 (3).
- Pedreira, A. S. (1973). *Hostos: ciudadano de América*. Río Piedras: Editorial Edil.
- Sued Badillo, J. (2011). *La pena de muerte en Puerto Rico: retrospectiva histórica para una reflexión contemporánea* (2da ed. revisada). San Juan: Publicaciones Gaviota.
- Trías Monge, J. (1999). *Puerto Rico: las penas de la colonia más antigua del mundo*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

El Derecho a la Libre Determinación del Pueblo de Puerto Rico

Carlos Iván Gorrín Peralta¹

Mientras los derechos de todos los pueblos, especialmente el derecho a la autodeterminación e independencia, no sean debidamente reconocidos y respetados, no habrá paz verdadera y duradera.

Paulo VI²

La política territorial de los Estados Unidos

Desde el 1898, durante más de la mitad de su vida como nación, los Estados Unidos de América han sometido a Puerto Rico a un régimen colonial. Aunque los documentos fundacionales de la república estadounidense proclamaban que los gobiernos justos derivan su legitimidad del consentimiento de los gobernados,³ su constitución delegó al Congreso el poder de gobernar vastas extensiones de terrenos anexados por tratado o adquiridos por compra o conquista.⁴ Las fronteras de la nación se fueron desplazando hacia el oeste desde la compra de la Luisiana en 1803 hasta la anexión de Hawái en 1898. Todas las anexiones siguieron el mismo patrón: los territorios anexados eran parte de los Estados Unidos, serían colonizados por estadounidenses que disfrutarían los mismos derechos que tenían en sus estados de origen, y cuando se dieran las condiciones idóneas, los nuevos territorios serían admitidos como nuevos estados.

En el 1898 ocurrió algo distinto. La Guerra Hispanoamericana le brindó a los Estados Unidos la oportunidad de reunificar la nación luego de la Guerra Civil y lograr importantes objetivos económicos y militares mediante la inserción en el mercado asiático y el control del acceso caribeño al istmo de Panamá, donde ya se proyectaba un canal interoceánico. Los retazos del viejo imperio español —Filipinas, Guam, Cuba y Puerto Rico— brindaron la ocasión de adelantar estos intereses. No se perseguía ampliar las fronteras de la nación, sino controlar las nuevas posesiones política, económica y militarmente.⁵ En

1 **Carlos Iván Gorrín Peralta** Catedrático, Facultad de Derecho, Universidad Interamericana de Puerto Rico. Ex presidente de la Federación Interamericana de Abogados (1994-1995). cigorrin@derecho.inter.edu cigorrinperalta@gmail.com

2 Paulo VI, *Allocution en réponse aux vœux du corps diplomatique* (21 décembre 1973), *Documentation Catholique*, 20 janvier 1974, page 53, citado en José A. De Obieta Chalbaud, *El derecho humano de la autodeterminación de los pueblos* 239 (Edit. Tecnos 1985).

3 Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América. (“*Governments are instituted among Men, deriving their just powers from the consent of the governed.*”).

4 Const. EE. UU. art. IV, § 3 (“... *The Congress shall have power to dispose of and make all needful Rules and Regulations respecting the Territory or other Property belonging to the United States.*”).

5 Bartholomew H. Sparrow, *The Insular Cases and the Emergence of American Empire* 57-78 (Univ. Press of Kansas 2006).

vista de estos objetivos diferentes, el instrumento legal de anexión —tratado de paz suscrito en París— es distinto a los anteriores.⁶ España cedió la soberanía sobre Puerto Rico a los Estados Unidos, pero el tratado no indica que sería parte de la nación, ni que se convertiría en estado. Su condición política y los derechos de sus habitantes estarían sujetos a la discreción política del Congreso.

Poco después, la Corte Suprema resolvió los llamados *Casos Insulares*, que constitucionalizaron la diferencia entre los anteriores *territorios incorporados* y los nuevos *territorios no incorporados*.⁷ Todos estarían sujetos al poder congresional pero estos no serían parte de los Estados Unidos, la Constitución no sería de aplicación *ex proprio vigore* y sus habitantes no tendrían los mismos derechos constitucionales. El Congreso podría gobernar los territorios sin la inconveniencia de todos los límites que el texto constitucional impone al poder legislativo.

Durante la primera mitad del siglo XX, el Congreso ejerció su poder plenario mediante leyes orgánicas que crearon el gobierno que regiría a Puerto Rico. Bajo la Ley Foraker de 1900 y la Ley Jones, de 1917 Puerto Rico se caracterizó por extrema pobreza, dependencia económica, subordinación política, indoctrinación y persecución de la disidencia. El modelo colonial generó insatisfacción creciente en el pueblo de Puerto Rico mientras diversas fuerzas políticas se debatían entre propuestas de independencia plena y la admisión de Puerto Rico como un estado federado. La fuerza dominante era el independentismo.

Elaboración de un mito

Con la creación de la Organización de Naciones Unidas se canalizó el repudio internacional a los horrores de la guerra mundial, y surgió el propósito de mantener la paz mundial mediante la promoción de los derechos humanos. Se fraguó un consenso internacional contra el colonialismo y en apoyo al derecho de libre determinación de todos los pueblos. Esta nueva realidad externa y la creciente insatisfacción dentro de Puerto Rico provocaron que los Estados Unidos decidieran introducir cambios en la forma de gobernar al territorio. Designaron un primer gobernador puertorriqueño; luego dispusieron que el gobernador fuera electo por el pueblo. Pero no era suficiente.

En 1950, el Congreso autorizó que una convención constituyente redactara una “constitución” para el gobierno local. La Ley 600 de ese año permitió la creación del “Estado Libre Asociado de Puerto Rico”.⁸ La convención elaboró un proyecto, el pueblo lo avaló en referéndum y fue aprobado por el Congreso en 1952.⁹ El historial revela que el objetivo era obtener el consentimiento del pueblo a la relación territorial, sin alterar la relación política, jurídica y económica.¹⁰ Durante varias décadas, los gobiernos esgrimieron la idea de que en virtud de un “pacto” la relación había cambiado, que Puerto Rico había dejado de ser un territorio y que el Congreso ya no ejercería poderes plenarios bajo la cláusula territorial.

6 Treaty of Peace between the United States of America and the Kingdom of Spain. 30 Stat. 1754.

7 Para una relación de los *Casos Insulares* más significativos para Puerto Rico y diversos autores que los han comentado, véase Carlos Iván Gorrín Peralta, *Puerto Rico and the United States at the Crossroads*, en *Reconsidering the Insular Cases: The Past and Future of the American Empire* 183 (Gerald L. Newman & Tomiko Brown-Nagin eds. Harvard Univ. Press 2015).

8 Pub. L. No. 81-600, 64 Stat. 319 (1950) (2015).

9 Pub. L. No. 82-447, 66 Stat. 327 (1952).

10 Para extractos de ponencias e informes del proceso legislativo, véase Raúl Serrano Geyls, *Derecho constitucional de Estados Unidos y Puerto Rico*, Vol I, pág. 488 (Col. de Abogs. de P.R. 1986).

Los Estados Unidos lograron la aprobación de una resolución por la Asamblea General de Naciones Unidas que les liberó de rendir informes anuales sobre el progreso hacia la descolonización del territorio, aduciendo que Puerto Rico había logrado gobierno propio.¹¹

Ese periodo inicial coincidió con un crecimiento económico producto de la prosperidad de la posguerra. Se atrajo inversión de capital estadounidense —objetivo que había existido desde la anexión en 1898— mediante incentivos contributivos tanto a corporaciones que establecían operaciones industriales en Puerto Rico, como a inversores privados que adquirieran bonos de Puerto Rico y sus corporaciones públicas libres de impuestos federales.

A partir de los años sesenta, comenzó a descorrerse el velo de respetabilidad; la colonia fue quedando al desnudo. Los esfuerzos desplegados por el Partido Popular Democrático para “desarrollar” o “culminar” el ELA, resultaron infructuosos. Algunas decisiones judiciales —incluso de la Corte Suprema de los Estados Unidos¹²— empezaron a abandonar la teoría de que se había suscrito un pacto bilateral en 1952 y que Puerto Rico había dejado de ser un territorio. En 1989 el Congreso comenzó a considerar legislación que nunca aprobó, para facilitar la libre determinación de Puerto Rico, reclamando como autoridad su poder bajo la cláusula territorial de la Constitución para disponer del territorio y aprobar todas las leyes que estime convenientes.

Ya a principios del actual siglo, algunos defensores tradicionales de la relación existente comenzaron a aceptar que la relación continuaba siendo territorial. Se reveló que el concepto de “compact” dispuesto en la Ley 600 era una ambigüedad intencional para argumentar en Puerto Rico que la legislación creaba un pacto, mientras se le explicaba a los miembros del Congreso que se trataba de una retórica de pacto, sin la sustancia.¹³

Una comisión designada por tres presidentes de los Estados Unidos —Bill Clinton, George W. Bush y Barack Obama—rindió informes reveladores en los años de 2005, 2007 y 2011. Todos indican que Puerto Rico es un territorio no incorporado de los Estados Unidos, sujeto a los poderes plenarios del Congreso, al punto de que se puede derogar cualquier medida de autogobierno e incluso ceder el territorio a otro país, sin consultar a los habitantes.¹⁴

La aventura colonial fracasó

Durante algunas décadas la economía de Puerto Rico creció como resultado de incentivos contributivos y transferencias de fondos federales para programas sociales. La camisa de fuerza de la territorialidad promovió que los gobiernos incurrieran en una deuda pública que se tornó impagable. Los diversos gobiernos continuaron la práctica de emitir deuda no solo para sufragar obras gubernamentales, sino incluso para financiar gastos recurrentes y hasta pagar el servicio de la deuda misma. En la década de los años noventa, el

11 Res. A. G. 748 (VIII). La votación fue de 26 a favor (43.3%), 16 en contra (26.6%) y 18 abstentidos (30%). *Id.*, a la pág. 563.

12 *Harris v. Rosario*, 446 U.S. 651 (1980).

13 José Trias Monge, *Como fue – Memorias*, 144 (edit. U.P.R. (2005)).

14 President’s Task Force on Puerto Rico’s Status, *Reports by the President’s Task Force on Puerto Rico’s Status*, 7 (White House 2005); President’s Task Force on Puerto Rico’s Status, *Reports by the President’s Task Force on Puerto Rico’s Status*, 5–6 (White House 2007); President’s Task Force on Puerto Rico’s Status, *Reports by the President’s Task Force on Puerto Rico’s Status*, 17–18 (White House 2011).

DESCOLONIZAR LA PAZ

Congreso decidió derogar gradualmente los incentivos contributivos federales a la inversión de capital estadounidense en Puerto Rico, los cuales terminaron finalmente a mediados de la primera década de este siglo, cuando comenzó a decrecer la economía.

El cuadro económico imperante es tenebroso. Cerca de la mitad de la población está bajo el nivel de pobreza y depende de ayudas gubernamentales.¹⁵ El ingreso per cápita ha sido por siete décadas un tercio del de los EE. UU.,¹⁶ y alrededor de la mitad de la tasa del estado más pobre.¹⁷ El desempleo oficial ronda alrededor de 10 a 14%.¹⁸ Durante más de una década, Puerto Rico ha tenido una tasa negativa de crecimiento económico, una de las más bajas del mundo.¹⁹ Los impuestos se han disparado.²⁰ La emigración ha causado que la población del país se haya reducido en más de 10% durante doce años.²¹ El gobierno está quebrado, la deuda pública se ha degradado a nivel de chatarra y no hay acceso a los mercados de crédito para la emisión de nueva deuda.²² Demás está decir que se han multiplicado problemas sociales en las áreas de educación, salud, crimen, adicción a drogas, servicios sociales y corrupción gubernamental.

La territorialidad y la depresión económica culminaron en el 2016. La Corte Suprema de los Estados Unidos resolvió un caso penal originado en Puerto Rico en el que el acusado había sido previamente procesado en la Corte Federal por el mismo delito, y reclamó que la protección constitucional contra la “doble exposición” impedía que el gobierno de Puerto Rico volviera a acusarlo. La Corte Suprema de los Estados Unidos resolvió en *Puerto Rico v. Sánchez Valle*²³ que un estado puede acusar nuevamente a una persona acusada previamente por el gobierno federal porque su autoridad deriva de una fuente separada de soberanía. Pero Puerto Rico carece de soberanía propia; su poder para acusar a una persona surge de una constitución aprobada por el Congreso y no de una soberanía separada. Puerto Rico sigue siendo un territorio no incorporado y su gobierno ejerce autoridad por permiso del Congreso, no por mandato soberano del pueblo.

Mientras se desarrollaba el drama de ese caso penal, ya los bonos de Puerto Rico habían sido degradados como “chatarra”, el gobernador había declarado que la deuda era

15 Según el Negociado del Censo de los EE. UU., el 45% de la población estaba bajo el nivel de pobreza en el 2013 y el 48% en el 2014.

16 Hacia fines del 2013, el PNB per cápita en los EE. UU. era de \$53,720, mientras que el de Puerto Rico era de \$19,310. World Bank, *GNI Per Capita*, UNDATA, <http://data.un.org/>. Estas cifras sugieren que el PNB per capita en los EE. UU. es casi tres veces el de Puerto Rico (2.8), una brecha que se ha mantenido durante cincuenta años. *Id.*

17 Misisipi todavía tiene el PNB per capita más bajo de todos los estados. Véase U.S. Dep't of Commerce, *Mississippi*, Bureau of Economic Analysis, <http://bea.gov/regional/bearfacts/pdf.cfm?fips=28000&areatype=STATE&geotype=3> (accedido el 21 de mayo de 2017).

18 *Statistical Appendix of the Economic Report to the Governor and to the Legislative Assembly*, Gov't Dev. Bank for Puerto Rico (2015), http://www.gdbpur.com/economy/documents/ApendiceE_stadistico2015.pdf. Peor aun es la bajísima participación de la fuerza laboral de alrededor de 40 por ciento, una de las más bajas en el mundo. *Countries with Lowest Labor Force Participation Rate—Bottom 5 World*, IECONOMICS, <http://ieconomics.com/lowest-5-labor-force-participation-rate> (accedido el 21 de mayo de 2017).

19 Desde el 2006, la economía ha registrado un crecimiento negativo del PNB real. Commonwealth of Puerto Rico Office of the Governor Planning Board, pág. A-6. La recesión de la última década ha resultado en una actividad productiva de escasamente el 86 por ciento de lo que era hace diez años. *Id.*

20 Desde noviembre de 2006 el gobierno ha tratado de reducir su déficit presupuestario con impuestos. Véase Commonwealth of Puerto Rico, *General Concepts of the Sales and Use Tax*, Department of the Treasury, <http://www.hacienda.gobierno.pr/downloads/pdf/publicaciones/publicacion/PUBLICATION%2006-05-1.pdf> (accedido el 10 de noviembre de 2006). <http://www.hacienda.gobierno.pr/downloads/pdf/publicaciones/publicacion/PUBLICATION%2006-05-.pdf>.

21 Véase censo.estadisticas.pr/EstimadosPoblacionales (accedido el 27 de mayo de 2017). Luego de los huracanes, la emigración ha incrementado.

22 D. Andrew Austin, *Puerto Rico's Current Fiscal Challenge*, Congressional Research Service, 11 de abril de 2016.

23 136 S. Ct. 1863 (2016).

impagable y el país había perdido acceso al mercado de bonos para la emisión de deuda pública. La legislatura aprobó legislación para que las corporaciones públicas y los municipios pudieran recurrir a un tribunal para lograr la restructuración de su deuda pública.²⁴ Pero la Corte Suprema de los Estados Unidos, en *Puerto Rico v. Franklin California Tax-Free Trust*²⁵ resolvió que la ley era inconstitucional. En 1984 el Congreso había excluido a Puerto Rico²⁶ de la disposición del Código de Quiebras de los Estados Unidos que le permite a un estado autorizar el inicio de un proceso de restructuración de deuda de sus municipios y corporaciones públicas.²⁷ Interpretó la Corte que en virtud de esa ley, el Congreso había “desplazado” toda legislación de Puerto Rico que persiguiera la misma finalidad. No había recurso judicial para enfrentar la crisis fiscal provocada por la deuda pública.

La respuesta imperial

Todo dependería de que el Congreso actuara para evitar que una vorágine de pleitos contra el gobierno de Puerto Rico paralizara e imposibilitara sus operaciones. Unos días después el Congreso y el presidente aprobaron una ley artificiosamente titulada “*Puerto Rico Oversight, Management, and Economic Stabilization Act*” or ‘PROMESA’”.²⁸ bajo la cláusula constitucional que le delega al Congreso poderes plenarios para reglamentar a los territorios.²⁹

La ley creó una junta de siete miembros designados por el presidente y el liderato congresional³⁰ que puede modificar cualquier ley o decisión del gobierno territorial.³¹ PROMESA es, entonces, la más reciente manifestación de gobierno colonial. La ley apuesta a la colonialidad como solución a las condiciones que ha impuesto la territorialidad, pero la solución a la crisis que enfrenta el país no se puede lograr con la reiteración del mismo régimen colonial responsable de la actual situación, sino en su repudio.

La creación del llamado “estado libre asociado” en 1952 no cambió la relación territorial/colonial. El gobierno de Puerto Rico siempre ha operado bajo el poder revocatorio del gobierno de los Estados Unidos, que ha fomentado mediante la persecución y la dependencia económica, la ideología del miedo y la impotencia.³² Se creó una ilusión de libre determinación, un espejismo que se ha esfumado dejando solo el estéril desierto de una relación colonial asfixiante.

24 Ley para el cumplimiento de deudas y la recuperación de las corporaciones públicas de Puerto Rico, Ley Núm. 2014-71, 13 L.P.R.A. § 111 *et seq.*

25 *Puerto Rico v. Franklin California Tax-Free Trust*, 136 S. Ct. 1938 (2016).

26 Según 11 U.S.C. §101(52) Puerto Rico no es un “estado” para fines de cualificar como deudor bajo el Código de Quiebra de los EE. UU.

27 11 U.S.C. § 903(1).

28 130 Stat 550, 48 U.S.C. § 2101 *et seq.*

29 48 U.S.C. § 2121(b)(2).

30 *Id.* § 2121(e)(1)(A) y § 2121(e)(3). Cabe señalar que en *Aurelius Investment et al. v. Commonwealth et al.* 915 F.3d 838 (1st Cir. 2019) (Juez J. Torruella), la Corte de Apelaciones de los Estados Unidos para el Primer Circuito resolvió que la fórmula que dispone PROMESA para la designación de los miembros de la Junta viola la disposición de la Constitución de los Estados Unidos que regula el nombramiento de funcionarios federales. Habrá que ver si la Corte Suprema confirma o revoca esta decisión. Pero lo más significativo es que la decisión no cuestiona de forma alguna los poderes casi omnímodos de la Junta en virtud de la ley federal, e incluso caracteriza a sus miembros como “procónsules romanos”. El caso se encuentra pendiente de revisión por la Corte Suprema de los Estados Unidos.

31 *Id.* § 2144(a)(5)–(6).

32 Para una dramática condena judicial de la persecución sistemática del independentismo en Puerto Rico y sus repercusiones, véase *Noriega Rodríguez v. Hernández Colón*, 122 D.P.R. 650 (1988) (Opinión de conformidad del Juez Asociado Hon. Antonio Negrón García).

Luz al final del túnel: El derecho a la libre determinación de los pueblos

El derecho constitucional que ha sostenido la “legalidad” del régimen ha entrado en contradicción con el derecho internacional a la libre determinación de los pueblos reconocido por la comunidad internacional, y con las obligaciones que los propios Estados Unidos han asumido hacia fines del siglo XX.

El derecho a la libre determinación tiene sus orígenes en el siglo de la ilustración y las revoluciones liberales de los siglos XVII y XVIII, incluida la guerra de independencia de los Estados Unidos. El principio se concreta en el término “libre determinación de los pueblos” a principios del siglo XX, y se convierte en norma de derecho internacional reconocida en la Carta de Naciones Unidas y en pactos internacionales de derechos humanos.³³ La comunidad de naciones lo ha reconocido como norma de derecho consuetudinario internacional mediante la adopción de múltiples resoluciones de la Asamblea General de Naciones Unidas.³⁴ Diversas autoridades de derecho internacional señalan que el consenso entre las naciones reconoce la libre determinación como una norma vinculante que ningún estado puede derogar, por razón alguna, incluyendo el consentimiento del pueblo colonial.³⁵ Por último, la Corte Internacional de Justicia lo ha reconocido en diversas decisiones.³⁶

El derecho internacional consuetudinario forma parte del derecho de los Estados Unidos.³⁷ Además, los tratados internacionales suscritos por dicho país forman parte de “la ley suprema de la nación”, en unión a la Constitución y las leyes federales.³⁸ Esos tratados incluyen el Pacto Internacional de Derechos Humanos Civiles y Políticos, propuesto por la Asamblea General de Naciones Unidas desde el 1966, y que entró en vigor para los Estados Unidos en 1992, luego de la firma del Presidente Jimmy Carter y la aprobación del Senado, a recomendación del Presidente George H. W. Bush.³⁹ Dicho tratado reconoce en su primer artículo el derecho a la libre determinación de todos los pueblos, y además dispone que los estados partes promoverán y respetarán el ejercicio del derecho.

En vista de que el Pacto Internacional forma parte de “la ley suprema de la nación”, el derecho a la libre determinación es una norma de derecho federal que le crea al gobierno de los Estados Unidos la obligación afirmativa de promover y respetar la libre determinación del pueblo de Puerto Rico. El Congreso tiene, conforme a la cláusula territorial de la

33 Carta de Naciones Unidas, artículo 1(2); *Pacto Internacional de Derechos Humanos Civiles y Políticos*, Res. A.G. 2200B (XXI); *Pacto Internacional de Derechos Humanos Económicos, Sociales y Culturales*, Res. A.G. 2200A (XXI)

34 La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) invoca el mandato de la Carta de Naciones Unidas. La Resolución 1514 (XV) (1960) reconoce el derecho de los pueblos y la obligación de los poderes coloniales de tomar medidas en territorios que no han alcanzado el autogobierno, para moverlos hacia la independencia. La Resolución 1541 (XV) (1960) define las opciones de completo autogobierno. La decisión debe tomarla el pueblo en votación libre y justa. Puede decidir entre: (1) constituirse como estado soberano (independencia); (2) asociarse libremente con un estado independiente; (3) integrarse a un estado independiente ya en existencia. La Resolución 2625 (XXV) (1970) dispone, entre múltiples disposiciones relativas a las relaciones de amistad entre los pueblos y principios articulados en expresiones previas de la AG, que los estados tienen la obligación de “[p]oner fin rápidamente al colonialismo, teniendo debidamente en cuenta la voluntad libremente expresada de los pueblos de que se trate.”

35 Antonio Cassese, *Self-Determination of Peoples: A Legal Reappraisal* 11 (Cambridge Univ. Press 1995); Joshua Castellino, *International Law and Self-determination* 11 (Martinus Nijhoff Publishers 2000).

36 La Corte Internacional de Justicia ha reiterado el valor imperativo del derecho en sus pronunciamientos sobre Namibia (1971), Sahara Occidental (1975), y Timor Oriental (1995) y las Islas Chagos (2019).

37 *The Paquete Habana* (1900); *U.S. v. Belmont* (1937).

38 Según la cláusula de supremacía de la Constitución de los EE. UU., Art. VI, cl. 2.: “Esta Constitución, y las leyes de los Estados Unidos que se aprueben bajo esta; y todos los tratados hechos o que se hagan bajo la autoridad de los Estados Unidos, serán la ley suprema del país ...”.

39 138 Cong. Rec. S4781-01 (daily ed., April 2, 1992).

Constitución, el poder de “disponer del territorio”. Sin embargo, en repetidas ocasiones ha rehusado aprobar legislación para permitir el ejercicio del derecho. Ha reiterado el poder que le reconoce el régimen constitucional de ejercer poderes plenarios sobre Puerto Rico. Al así hacerlo, los Estados Unidos violan sus obligaciones internacionales. Lamentablemente, las cortes de los Estados Unidos son renuentes a aplicar las normas del derecho internacional. Como regla general, entienden que los tratados no son “autoejecutables” sin legislación habilitadora que los haga efectivos.⁴⁰

Hay que buscar nuevas avenidas para viabilizar el derecho del pueblo a su libre determinación. Cada vez que uno de los sectores políticos del país intenta realizar gestiones ante el gobierno de los Estados Unidos sin contar con el concurso de las otras fuerzas políticas, la reacción siempre ha sido que tenemos que ponernos de acuerdo en alguna propuesta específica para que el Congreso pueda actuar. Esta postura incumple con la obligación afirmativa de promover y facilitar el ejercicio de la libre determinación, pero políticamente les sirve para argumentar que no se resuelve el problema porque no nos ponemos de acuerdo y le sirve bien a las fuerzas inmovilistas del patio.

Hay que lograr unidad de propósito para vencer el inmovilismo. Cuando más cerca estuvo Puerto Rico de lograr resultados concretos en el Congreso fue durante el proceso de 1989 al 1991, cuando se discutió legislación federal para la celebración de un plebiscito vinculante. En aquella ocasión, aunque se contó con el concurso de los tres partidos políticos, no fue posible lograr la legislación, pero diez años más tarde un pueblo unido tras la causa de Vieques logró no solo que el gobierno detuviera los bombardeos sino que poco después cerrara la base naval de Roosevelt Roads. Ahora, casi veinte años después, quizá las condiciones son propicias.

En Puerto Rico, diversos grupos han propuesto que, contando con las diversas fuerzas políticas, se convoque una asamblea constitucional de estatus que proponga y negocie con el gobierno de los Estados Unidos las diversas opciones hacia una nueva relación. También se ha tratado de impulsar legislación federal que facilite el ejercicio de libre determinación. Diversos sectores también han propuesto recurrir a la comunidad internacional para lograr que Naciones Unidas retome el caso de Puerto Rico y requiera de los Estados Unidos el inicio de un proceso de libre determinación. Otras personas y grupos se han propuesto aprovechar foros internacionales para recabar apoyo a la libre determinación de Puerto Rico.

Indudablemente, hay que provocar acción congresional para cambiar la relación. El Congreso tiene el poder constitucional para cumplir con la obligación internacional de facilitar y promover el ejercicio de la libre determinación del pueblo de Puerto Rico. No ha tenido la voluntad política de actuar porque el territorio sirvió bien los designios económicos que provocaron la anexión de Puerto Rico a fines del siglo XIX. Y a lo largo del siglo XX sirvió los propósitos estratégicos y militares de los Estados Unidos. Pero las condiciones actuales

40 La doctrina de la no autoejecutabilidad de los tratados se remonta al principios del siglo XIX. *Foster v Neilson*, 27 U.S. 253 (1829). Se ha reiterado en innumerables ocasiones. La más reciente reiteración fue en *Medellín v. Texas*, 552 U.S. 491 (2008), cuando la Corte Suprema llegó al extremo de negarle efectividad a una sentencia de la Corte Internacional de Justicia en las cortes de los Estados Unidos. Para una exposición y crítica de la doctrina véase Carlos Iván Gorrin Peralta, *Constitucionalismo colonial y autodeterminación de Puerto Rico*, 51 Rev. Jur. U.I.P.R. 7, 30-31 (2016-2017), y autoridades ahí citadas, n. 120.

son distintas. Puerto Rico ya no tiene el valor estratégico luego de acabarse la guerra fría y los Estados Unidos han desmilitarizado gradualmente el país. Por otra parte, la crisis de la deuda pública y la quiebra del régimen colonial se ha agravado con la catástrofe de los huracanes Irma y María en el 2017. La relación con Puerto Rico comienza a identificarse como un problema que amerita acción del gobierno federal.

La solución inicial fue la de insistir en el modelo colonial con la aprobación de PROMESA y la imposición de la Junta de Supervisión Fiscal. Después de más de dos años, es poco lo que puede reclamar la Junta en términos de logro. Las nuevas condiciones presentan un cuadro propicio para que el Congreso redirija su política territorial hacia un proceso de libre determinación, disposición del territorio y eventual renuncia a la soberanía, para que esta resida donde debe estar: en manos del pueblo de Puerto Rico.

Es preciso considerar únicamente opciones basadas en la soberanía real del pueblo, fuera del ejercicio de los poderes territoriales del Congreso de los Estados Unidos. La alternativa de la territorialidad, bajo la cual los Estados Unidos continúen ejerciendo la soberanía sobre el pueblo de Puerto Rico no puede ser una de las opciones. Un problema nunca puede ser su propia solución. Hay que optar por alternativas basadas en la soberanía. Por supuesto siempre está la soberanía plena en la independencia. También, conforme al derecho internacional hay opciones de soberanía compartida. Una de ellas es la integración a un estado nacional, que en el contexto de los Estados Unidos, significa la admisión de Puerto Rico como un estado federado. También se ha reconocido como opción descolonizadora la libre asociación del pueblo dependiente con un estado nacional al que le delega el ejercicio de algunos poderes soberanos.

El gobierno de los Estados Unidos ha viabilizado las tres alternativas en momentos distintos: la independencia en las Islas Filipinas; la admisión de territorios incorporados como nuevos estados en treinta y siete ocasiones; y acuerdos de libre asociación con las repúblicas de Palau, las Islas Marshall y los Estados Federados de Micronesia. Al evaluar en qué medida estas opciones descolonizadoras pueden armonizar con los intereses nacionales de los Estados Unidos, el Congreso tendrá que considerar varios factores de naturaleza política. En cuanto a la alternativa de admitir a Puerto Rico como un estado de la federación, el Congreso seguramente examinará los tres criterios políticos que invariablemente ha utilizado al admitir nuevos estados: (1) que una mayoría del pueblo del territorio ya deseara que se le admitiera como estado; (2) que dicho pueblo hubiera adoptado la cultura y valores políticos de los Estados Unidos; y (3) que el territorio contara con una economía que permitiera sostener su propio gobierno y hacer su aportación al tesoro nacional.⁴¹

En cuanto a la opción de la libre asociación, habrá que considerar la idoneidad de aplicar a Puerto Rico este régimen diseñado para comunidades muy pequeñas cuya independencia no es viable.

En cuanto a la independencia, los Estados Unidos considerarán el fracaso económico del modelo colonial y ponderarán si sus intereses políticos y económicos son compati-

41 H.R. Rep. 85-624 (1957) 1958 U.S.C.C.A.N. 2933. Para un resumen de los procesos de admisión de nuevos estados, véanse Raúl Serrano Geyls y Carlos Iván Gorrín Peralta, *Puerto Rico y la estadidad: problemas constitucionales (Parte I)*, 40 Rev. Col. Abo. P.R. 521 (1979); (*Parte II*) 41 Rev. Col. Abo. P.R. 1 (1980); (*Parte III*) 42 Rev. Col. Abo. P.R. 1 (1981).

EL DERECHO A LA LIBRE DETERMINACIÓN DEL PUEBLO DE PUERTO RICO

bles con el ejercicio exitoso de la plena soberanía. Así ha ocurrido en muchos otros países pequeños que han podido salir del colonialismo mediante la negociación y la búsqueda de soluciones consensuadas para beneficio de ambas partes en otras latitudes como son los casos de las Bahamas, Irlanda, Malta, Panamá o Singapur.

Sea cual sea el destino final de Puerto Rico, algo queda claro. La territorialidad ha fracasado económicamente; no ha resultado en beneficio para Puerto Rico ni responde ya a los mejores intereses económicos, estratégicos y políticos de los Estados Unidos.⁴² El colonialismo denigra al colonizado y envilece al colonizador.⁴³ Es tiempo de pasar la página de esta historia vergonzosa para comenzar un nuevo capítulo de dignidad, libertad, prosperidad y paz.

42 Antonio Weiss and Brad Setser, *America's Forgotten Colony: Ending Puerto Rico's Perpetual Crisis*, Foreign Affairs, July-August 2019, p. 158.

43 Rubén Berrios Martínez, *Puerto Rico's Decolonization*, 76 Foreign Affairs 100, 112 (1997).

Huracanes Exponen Décadas de Negligencia Gubernamental en la Preparación para el Cambio Climático en el Caribe¹

Freeman Rogers²
Omayá Sosa Pascual³
Emmanuel Estrada López⁴

Dinelle Henley siente temor por su natal Cane Garden Bay, una de las playas más emblemáticas y prístinas del Caribe.

Al igual que gran parte de las Islas Vírgenes Británicas (BVI por sus siglas en inglés), el popular pueblo costero fue devastado por vientos, olas e inundaciones cuando el ojo del huracán Irma pasó directamente sobre el territorio el 6 de septiembre.

Ochenta millas náuticas al oeste, Alexis Correa se siente igual. Aunque Dinelle y Alexis no se conocen, hablan idiomas diferentes y sus gobiernos no tienen ninguna relación, Correa también ha visto de primera mano lo que la furia de un huracán de categoría 4 es capaz de hacer a una isla pequeña y vulnerable. Cuando el 20 de septiembre el huracán María devastó a Puerto Rico con sus vientos de 155 millas por hora, voló techos, estructuras, puentes y carreteras en toda la isla.

Pero Correa ha estado viendo un preludio de esta destrucción en su comunidad durante más de una década. El mar primero se llevó el centro comunal y cultural de su barrio Parcelas Suárez en el municipio de Loíza. Luego, el huracán María se llevó la cancha de baloncesto y el parque. Los lugares eran una parte integral de esta comunidad una de las más afectadas por la pobreza, la delincuencia, la discriminación y la limitada movilidad social en Puerto Rico. Su destrucción ha dejado a los residentes prácticamente sin opciones.

“Aquí nos reuníamos la Junta Comunitaria y los residentes, pero también celebrábamos las bodas, y los quinceañeros”, dijo Correa mientras miraba las ruinas del edificio, que también servía como guardería antes de que cerrara en 2002 debido al daño causado

1 Este reportaje es parte de la Serie *Islas a la Deriva*, publicada por el Centro de Periodismo Investigativo de Puerto Rico, el 9 de abril de 2018. Esta serie es producto del trabajo de una decena de periodistas caribeños quienes investigaron por casi un año los efectos del cambio climático en sus países. Las investigaciones fueron posibles en parte con el apoyo de Ford Foundation, Para la Naturaleza, Miranda Foundation, Fundación Angel Ramos y Open Society Foundation. Justo cuando escribían sus historias, en septiembre de 2017, los huracanes Irma y María devastaron varios de los territorios. Los/as periodistas trabajaron sus investigaciones antes, durante y después de los huracanes, reflejando así la cruda realidad del efecto del cambio climático en el Caribe. <http://periodismoinvestigativo.com/series/islas-a-la-deriva/>

2 **Freeman Rogers.** Editor del periódico BVI Beacon de las Islas Vírgenes Británicas. freemanrogers@gmail.com

3 **Omayá Sosa Pascual.** Periodista investigativa, co-fundadora del Centro de Periodismo Investigativo (CPI) de Puerto Rico. omayasosa@gmail.com

4 **Emmanuel Estrada López.** Periodista investigativo independiente. emmanuel.estrada13@gmail.com

por la erosión. “Nos movimos a la cancha de baloncesto en el parque. Pero el huracán María la destrozó y ya no tenemos un lugar donde todos podamos encontrarnos. Dependemos de comunidades hermanas, pero no todos los residentes pueden llegar”, agregó.

En Santa Cruz, el agricultor orgánico Luca Gasperi está igualmente angustiado, pero no sorprendido. Él cree que las tormentas consecutivas de septiembre que azotaron a las Islas Vírgenes Estadounidenses (USVI por sus siglas en inglés) fueron consistentes con otros patrones climáticos que había estado notando por años.

“Todo es más intenso”, dijo mientras su esposa, Christina, vendía vegetales un sábado por la tarde en la finca de 40 acres que operan en las tierras de los padres de él.

Luego enumeró las evidencias: una sequía prolongada en el 2015, unas lluvias cada vez más pesadas y, por primera vez en más de una década, de repente, no puede cultivar brócoli. Otro huracán, agregó, podría ser la gota que colme la copa.

“Para nosotros es preocupante, si sucede de nuevo ...”, dijo, mientras su voz se apagaba. “La forma en que las tormentas de este año se fortalecieron tan rápido es el asunto”.

Henley, Correa y Gasperi culpan al cambio climático acelerado por el calentamiento global, y a la inacción de sus gobiernos la gravedad de las pérdidas de sus islas, y están preocupados de que el océano y los eventos climáticos extremos como Irma y María continúen exponiendo la fragilidad de sus infraestructuras, así como las defectuosas prácticas de construcción que persisten en estos territorios.

Según una investigación regional el Centro de Periodismo Investigativo (CPI) y media docena de medios de comunicación del Caribe, sus historias son un retrato de cómo el cambio climático no solo erosiona las costas de estos territorios y otras islas del Caribe, sino que además destruye la vida comunitaria y la actividad económica, a plena vista, sin que los gobiernos tomen acción para proteger a los ciudadanos.

Los expertos concurren. Ramón Bueno, coautor de uno de los pocos estudios existentes sobre cambio climático en el Caribe, dijo que hay consenso en la comunidad científica en que el aire más caliente en la atmósfera, causado por el calentamiento global, transporta más humedad, la cual, a su vez, aumenta el nivel del mar y provoca tormentas más fuertes, con más lluvia y peores marejadas. Estas fueron algunas de las conclusiones del informe más reciente del Panel Intergubernamental de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático (IPCC por sus siglas en inglés), titulado [5to Informe de Evaluación \(AR5\)](#), publicado en Noviembre 2014. El IPCC, donde colaboran más de 2,000 científicos de 195 países socios, es la principal fuente mundial de información científica sobre el cambio climático y sus efectos.

“Mientras que puede ser que la frecuencia en el número de huracanes no cambie mucho, o incluso que disminuya algo en su total, lo que es cada vez más probable con el calentamiento es que una mayor proporción sean de ‘altas categorías’ — o sea que probablemente veamos más de los peores, aunque en total no hayan más tormentas”, dijo Bueno. El científico trabajó en el Instituto Global de Desarrollo y Medio Ambiente de la Universidad de Tufts (GDEI, por sus siglas en inglés) y fue científico del Instituto Ambiental de Estocolmo y, además, desde 2013 ha sido un consultor independiente especializado en cambio climático.

HURACANES EXPONEN DÉCADAS DE NEGLIGENCIA GUBERNAMENTAL

“El problema es que, como el 2017 puso bien claro, unas pocas tormentas de Categoría 4 o 5 representan una muy seria amenaza a la sustentabilidad de las comunidades en las islas del Caribe; peor cuando el mismo sitio es ‘tocado’ por más de una. Tras María, una mera tormenta tropical, o huracán de Categoría 1, sería devastador”, agregó.

El Dr. Kerry Emanuel, profesor de ciencias atmosféricas en el Massachusetts Institute of Technology (MIT), donde actualmente está trabajando en dos estudios sobre el impacto de los huracanes en el Caribe, afirmó que hay consenso en dos efectos del cambio climático: primero, el nivel del mar está subiendo y, segundo, la cantidad de lluvia está aumentando. Puntualizó que ambos efectos están destinados a causar serios daños por inundaciones provocadas por huracanes en el Caribe.

En la ciudad costera de Rincón, en el noroeste de Puerto Rico, Julián Rodríguez sabía que en 10 años podrían pasar muchas cosas, pero no imaginaba que sus dos apartamentos familiares en la playa — una inversión de más de \$400,000 — pudieran destruirse de la noche a la mañana. Durante el huracán María, el mar socavó los cimientos del Rincón Ocean Club II, un condominio de tres pisos junto a la playa, y su sueño se convirtió, literalmente, en sal y agua.

“Si te soy honesto, me imaginaba que esto iba a pasar. Había visto que esto había pasado tres veces ya, con tormentas tropicales que pasaban por el sur de Puerto Rico; aunque no le dieran a la isla y en Rincón no cayera una gota de lluvia, la marejada llegaba y la verja del condominio terminaba en el mar. Cuando me dijeron que venía un huracán categoría 4, yo sabía la que había”, recordó.

Cuando su familia compró los dos apartamentos, Julián recuerda haber jugado en una playa arenosa de unos 30 pies de ancho. Nunca se le ocurrió que el mar acabaría tragándose el edificio, que tiene poco menos de 15 años. “Y muchos de los que tienen, o tenían, apartamento aquí todavía deben hipoteca. Uno compra esto pensando que de aquí a 30 o 40 años todavía lo va a tener”, dijo.



https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=EAJbOMIgzho&feature=emb_logo

Hace 10 años Ramón Bueno y sus colegas en Tufts GDEI —Cornelia Herzfeld, Elizabeth A. Stanton y Frank Ackerman — vieron esto venir. En su estudio [El Caribe y el Cambio Climático: Los costos de la inacción](#), realizado en el 2008, advirtieron que las dos docenas de naciones y territorios insulares del Caribe, con sus 40 millones de habitantes, eran particularmente vulnerables a los efectos del calentamiento global, aunque figuran entre los países que menos han contribuido a la emisión de los gases de efecto de invernadero que provocan el fenómeno.

Los investigadores analizaron escenarios optimistas y pesimistas, basados en los parámetros de estudio utilizados por el IPCC, y proyectaron pérdidas de \$22 mil millones para el año 2050 — o el 10% del Producto Interno Bruto de la región, analizando los daños promedio por huracanes, pérdidas de turismo y daños a la infraestructura debido a los aumentos del nivel del mar provocados por huracanes. No obstante, las proyecciones individuales de pérdidas varían mucho de una isla a otra, con algunas en el rango del 40% y Haití en la parte superior con un 61%.

“A medida que los niveles del océano aumentan, las islas más pequeñas pueden desaparecer bajo las olas. A medida que las temperaturas aumentan y las tormentas se vuelven más severas, el turismo — el elemento vital de muchas economías caribeñas — se reducirá y, con ello, se reducirán también tanto los ingresos privados como los impuestos públicos que financian la educación, los servicios sociales y la infraestructura”, dijeron los científicos.

Ahora el impacto concreto del aumento del nivel del mar y de las temperaturas, y los fenómenos meteorológicos extremos no son una proyección futura, sino una dura realidad. La investigación regional de CPI documentó que ya están ocurriendo inundaciones continuas, desplazamientos de poblaciones, pérdida significativa de costas e impactos sobre negocios turísticos en lugares como Puerto Rico, BVI, USVI, Dominica, Panamá, República Dominicana y Haití.

La isla de Palominito, un conocido punto para navegantes y turistas en la costa este de Puerto Rico, casi ha desaparecido.

Los huracanes recientes incrementaron drásticamente la erosión costera y expusieron la fragilidad de la infraestructura y el impacto, que en cientos de casos resultó letal, para los ciudadanos de las islas que fueron más afectadas: Puerto Rico, BVI, USVI, Dominica, Barbuda y Saint Martin.

“Como región, ahora tenemos que mirar particularmente los eventos del año pasado y las proyecciones del futuro y concluir que esta es la nueva realidad para el Caribe y tenemos que protegernos”, dijo el Dr. Ulric Trotz, el subdirector y asesor científico para el Centro de Cambio Climático de la Comunidad del Caribe en Belice.

En medio de la devastación catastrófica que Irma provocó en las BVI, es fácil olvidar que otro desastre natural había azotado el territorio unas tres semanas antes.

Mientras los residentes se preparaban para el desfile anual del Festival de Emancipación en agosto, el cielo se oscureció y empezó a llover. Acto seguido, se canceló el desfile.

HURACANES EXPONEN DÉCADAS DE NEGLIGENCIA GUBERNAMENTAL

Un puñado de compañías se presentaron de todos modos, bailando por la ciudad capital de Road Town, mientras caían truenos y llovía torrencialmente.

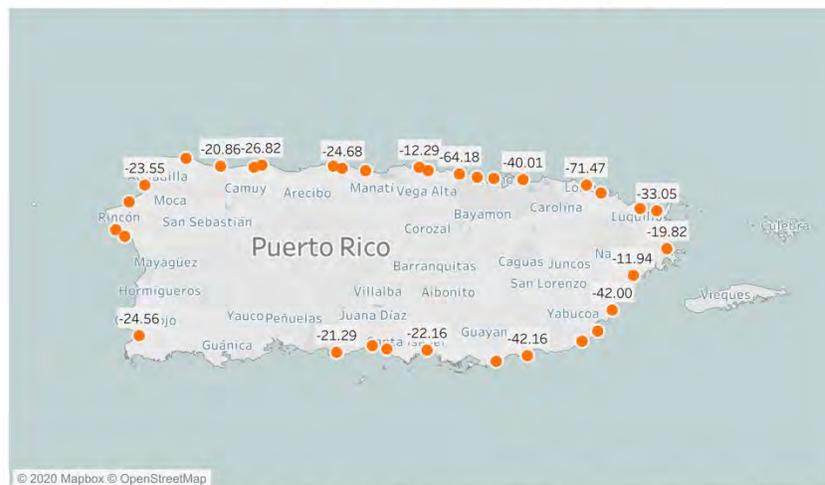
Durante las próximas 24 horas, cayeron unas 16 pulgadas en partes de la isla de Tortola. La ciudad capital y otras áreas se inundaron a un nivel sin precedentes.

Desde entonces, líderes han llamado al desastre “La inundación del siglo”. La directora del Departamento de Manejo de Desastres de las BVI, Sharleen Dabreo, indicó que desde el 2003, las inundaciones catastróficas llevan golpeando al territorio en un ciclo de siete años.

“No son sólo Irma y María. Es que tienes estos eventos de inundación provocados por estas depresiones [climáticas], que es algo que no tenías en el pasado”, dijo DaBreo y agregó: “Tiene que haber una mejor relación entre la comunidad científica y los elementos de planificación de desarrollo del gobierno”.

La profesora de geología y geógrafa de la Universidad de Puerto Rico, Maritza Barreto-Orta, quien ha realizado numerosos estudios sobre la erosión de las playas en Puerto Rico y la República Dominicana, concurre. En Puerto Rico encontró que, entre 1970 y 2010, el punto de medición más afectado, que se encuentra precisamente en Loíza, tuvo una pérdida neta de 70 metros. Desde 2011, en algunas áreas, el promedio de pérdida anual (de dos metros) ha aumentado a más de cuatro metros.

Puntos de mayor pérdida de costa por municipio



Fuente: Estudio de la Dra. Maritza Barreto: 'Puerto Rico Shoreline Geodata Base'. Los municipios de Culebra, Vieques, Lajas, Guánica y Guayanilla no tienen puntos de medición en la base de datos utilizada para este mapa.

Figura 1. Puntos de mayor pérdida de costa por municipio.

Una semana después de María, Barreto y su equipo visitaron el 75% de las 1,225 playas de Puerto Rico y documentaron visualmente la marcada erosión y aplanamiento provocada por el ciclón. El caso más grave fue encontrado en el sector La Boca en el municipio de Barceloneta, donde la playa se redujo de sus 60 metros (180 pies) a solo cuatro metros (12 pies). Actualmente la catedrática está solicitando fondos estatales y federales para actualizar su estudio ancla de erosión costera completo.

“Siento que hay una falta de confianza hacia la academia y eso es un problema grave porque el gobierno tiene que confiar en la información que generan los expertos y los científicos”, dijo. “Al mismo tiempo, la academia debe ir a vistas públicas y dejarse sentir, porque el conocimiento que generamos es importante para la política pública”.



Figura 2. Foto por Freeman Rogers – St. Croix

El dilema político y colonial

Según Trotz, Bueno, Barretto y otros científicos, los recientes fenómenos meteorológicos ilustran claramente los efectos del calentamiento global en la región, la cual depende, en gran medida, del turismo y sufre de un bajo nivel de actividad agrícola y de sostenibilidad alimentaria.

Sin embargo, los gobiernos y organizaciones internacionales están ignorando a muchos de los países y territorios del Caribe. La investigación del CPI reveló que, de 13 países y territorios encuestados, solo tres (BVI, Cuba y México) cuentan con legislación sobre cambio climático e incluso, en estos lugares, a menudo no se respetan los códigos de construcción, la regulación ambiental y otras reglamentaciones aplicables.

También descubrió que para alrededor de la mitad de islas de la región, ni siquiera hay datos confiables, estandarizados y actualizados en las bases de datos de organizaciones internacionales dedicadas al estudio del impacto del cambio climático, como lo son el IPCC y la Iniciativa de Adaptación Global de la Universidad de Notre Dame, entre otros.

Estas islas — de las más vulnerables del mundo — tienen algo crucial en común: son los llamados territorios; colonias aún en el siglo XXI. Por tanto, no tienen participación individual en el IPCC y otras organizaciones internacionales dedicadas a monitorear el impacto del cambio climático alrededor del mundo, para proponer soluciones.

Son islas olvidadas, muchas de ellas pertenecen, pero no son parte de, los Estados Unidos, Inglaterra, Holanda y Francia.

HURACANES EXPONEN DÉCADAS DE NEGLIGENCIA GUBERNAMENTAL

Hay poca o ninguna información sobre sus indicadores en las bases de datos [IPCC](#), Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el [ND-Gain Index](#). En algunos casos, ni siquiera están sus nombres. Ese es el caso del ND-Gain Index, el cual utiliza datos de la ONU. En el caso de Puerto Rico, da la impresión errónea de que la isla está bien porque se muestran datos de Estados Unidos. En el caso de BVI, USVI, y otros territorios del Caribe, no da ninguna información.

Actualmente, 86 expertos de 39 países están trabajando en el próximo informe mundial de evaluación del cambio climático del IPCC (AR6), que se publicará en septiembre de 2018. Sólo dos de estos expertos son del Caribe, ambos de Cuba.

“Es sencillamente terrible. El abandono de toda esa parte del mundo es impactante”, dijo el Dr. Emanuel del MIT.

Puerto Rico, las BVI y las USVI ofrecen ejemplos contundentes de los problemas asociados al cambio climático y las consecuencias peligrosas para sus pueblos y sus economías. Los legisladores y gobernadores de las islas, así como sus dueños imperiales, durante décadas, han sabido sobre la vulnerabilidad de su infraestructura y los peligros mayores que el cambio climático plantea para estos territorios y sus poblaciones. Durante décadas han debatido, legislado y hablado sobre ello, pero las palabras no se han traducido en acciones.

Por ejemplo, entre el 2005 y el 2018, la Legislatura de Puerto Rico ha radicado más de 45 medidas dirigidas a implementar acciones de mitigación y adaptación, así como para enfrentar la urgencia de la erosión costera. Sólo una fue aprobada: la Ley de Cambio Climático 246, firmada por el gobernador Aníbal Acevedo Vilá en 2008. Sin embargo, no duró ocho meses pues fue derogada en menos de dos años por su sucesor opositor, Luis Fortuño-Burset. Sus disposiciones no habían sido puestas en vigor aún.

En el 2007, la Cámara de Representantes de Puerto Rico discutió el P. de la C. (Proyecto de la Cámara de Representantes) 3414, el cual — de aprobarse — hubiese sido la primera ley relacionada con el cambio climático. No fue aprobada en la Comisión Especial sobre Calentamiento Global y Seguridad. Sin embargo, sólo la posibilidad de que la propuesta fuese considerada a nivel legislativo fue suficiente para que los distribuidores de gasolina en Puerto Rico — la Asociación de Detallistas de Gasolina (ADG), Peerless Oil & Chemicals y Caribbean Petroleum Refining — se opusieran a la preparación gubernamental de un Plan para la Reducción de Emisiones de Gas y Control del Calentamiento Global y cuestionaran la adherencia de Puerto Rico al Acuerdo de Kyoto de 1997.

En las BVI, medidas similares estancadas incluyen una estrategia de cambio climático que fue requerida por una orden ejecutiva de 2015 pero que nunca se materializó.

Por otro lado, en papel las BVI aparentan ser un ejemplo de preparación ante el fenómeno, gracias a pasos dados en la última década. En el 2012, el Gabinete del territorio adoptó una Política de Adaptación al Cambio Climático, donde establecieron decenas de fechas límite específicas para medidas de mitigación, muchas de las cuales habían prometido durante décadas. En el 2015, las BVI se convirtieron en la primera jurisdicción en la

región en adoptar un marco legal para un fondo fiduciario diseñado para recaudar dinero para prepararse para el calentamiento global.

Sin embargo, el CPI encontró que al menos dos terceras partes de las fechas límites delineadas en la plataforma del 2012 ya han pasado sin que fuesen cumplidas y el fondo fiduciario no está funcionando. Aunque los líderes de las BVI dicen que las reformas prometidas están encaminadas, muchos científicos y políticos (que recuerdan el fracaso repetido de esfuerzos similares durante el último cuarto de siglo) se preocupan de que los funcionarios electos de BVI — que son los responsables de aprobar leyes y administrar los asuntos internos del territorio — no tendrán la voluntad política para realizarlos.

Estas preocupaciones se repiten en buena parte del Caribe, a pesar de que los expertos dicen que son esenciales las medidas integrales para proteger a las islas del cambio climático y para ayudarlas a acceder a financiamiento internacional que tanto necesitan para poner los proyectos en marcha.

“Comenzamos a hablar de resiliencia solo cuando tenemos un gran evento”, dijo el Dr. Trotz. “Después del desastre, hay mucha retórica, mucha actividad y todo eso, y luego se desvanece. Entonces, hay un gran reto: no podemos avanzar significativamente si no hay voluntad política”.

Las experiencias de las BVI, las USVI y Puerto Rico muestran por qué la falta de acción decisiva podría ser catastrófica. Líderes políticos y científicos afirmaron que los huracanes del 2017 y otros fenómenos meteorológicos recientes pusieron de manifiesto décadas de carencias en los marcos de desarrollo de los territorios, reglas de construcción, leyes ambientales, prácticas energéticas y otras áreas que los han dejado cada vez más vulnerables al calentamiento global.

En Puerto Rico, María puso en riesgo la vida de sus 3.5 millones de residentes, [provocó un exceso de muertes que pudiese sobrepasar las 1,000](#) víctimas, causó el desplazamiento de 183,000 ciudadanos quienes abandonaron la isla e impactó directamente la industria del turismo, una de las pocas apuestas que tiene el gobierno para relanzar la maltrecha economía. La red eléctrica completa colapsó, más de 472,000 casas fueron severamente destruidas y más de 90,000 familias quedaron sin techo. Casi toda la población quedó a oscuras y sin comunicación por cuatro meses, además fue expuesta a serias amenazas de salud, como agua contaminada y servicios hospitalarios deficientes. Más de seis meses después del huracán, todavía hay 50,000 hogares y negocios sin electricidad y los apagones y problemas con el agua son comunes en toda la isla.

Las BVI recibieron un golpe encima del otro. Irma devastó gran parte de St. Thomas y St. John y, unas dos semanas más tarde, María golpeó la isla de Santa Cruz. Los dos principales hospitales del territorio fueron destruidos y más de 400 pacientes fueron evacuados a los Estados Unidos continentales. Trece escuelas fueron cerradas, más de 100,000 de los 103,000 residentes del territorio perdieron energía y la mayoría de los principales centros turísticos fueron severamente dañados.



Figura 3. Foto por Freeman Rogers – St. Croix

Irma había causado estragos similares, donde alrededor del 22 por ciento de las 28,000 personas que viven en las BVI fueron desplazadas y se estima que el 70 por ciento de los edificios sufrieron daños, y muchos de ellos — incluyendo algunos que albergaban oficinas gubernamentales — fueron totalmente destruidos.

Desde esta tormenta, ningún centro turístico importante ha reabierto por completo — un duro golpe a un territorio donde el turismo genera más del 30 por ciento del producto interno bruto y emplea directamente a una de cada tres personas. A partir del 1 de marzo, el número total de habitaciones de hotel disponibles en las BVI era de 336, en comparación con las 2,700 antes de Irma. La industria de alquiler de yates también fue duramente golpeada: los atracaderos marítimos disponibles a partir del 1 de marzo eran 1,584, en comparación con los 3,800 antes de la tormenta.

Otras islas en el trayecto de Irma y María sufrieron pérdidas similares, incluyendo Dominica, San Martín y Barbuda. Esta última fue golpeada tan duro que todos sus aproximadamente 1,800 residentes tuvieron que ser evacuados.

Todas estas islas están lejos de recuperarse de estos dos huracanes, y la nueva temporada de huracanes está a punto de comenzar en dos meses.

“Nuestra infraestructura de recursos naturales — elementos como manglares, humedales, drenajes naturales; los elementos claves que realmente existen para ayudar a la protección contra tormentas e inundaciones — básicamente la habíamos destruido toda antes de que esto sucediera”, dijo la Dra. Shannon Gore, bióloga de las BVI que forma parte del consejo directivo del Fondo Fiduciario para el Cambio Climático designado recientemente. “Estas tormentas básicamente expusieron el hecho de que no deberíamos haber hecho eso. Y si esta no es una llamada de alarma, nada más lo es”.

Cane Garden Bay, por ejemplo, parecía virgen antes de Irma, pero en realidad había enfrentado a presiones crecientes durante décadas que no eran obvias para las decenas

de miles de turistas que anualmente visitaban su orilla arenosa flanqueada por palmeras. Los manglares y otros humedales alrededor del pueblo se han dañado o destruido por el desarrollo desorganizado, lo que agrava las inundaciones y las escorrentías de caminos y lugares de construcción poco protegidos, explicó la Dra. Gore. Esas escorrentías, a su vez, dañaron los arrecifes que podrían haber protegido mejor la costa del embate de las olas durante Irma.



Figura 4. Foto por Christina Kisson – Bahía Cane Garden, Tortola

Del mismo modo, las emblemáticas barras playeras — muchas de las cuales fueron construidas en violación de una guía de planificación que prohíbe la construcción a 50 pies de la marca de la marea alta — han contribuido a la erosión. Además, el sistema de alcantarillado del pueblo ha estado trabajando demasiado y funcionando mal por años.

Irma fue un claro recordatorio de cómo empeora peligrosamente la exposición de las costas por tales problemas. Todos los bares de la playa sufrieron daños severos o fueron totalmente destruidos y el gobierno tuvo que prohibir temporalmente la entrada al mar de los bañistas debido a los altos niveles de bacteria en el agua causados en parte por el sistema de alcantarillado defectuoso. Aunque algunas de las barras han reabierto desde entonces y otras se están reconstruyendo, a menudo la costa permanece vacía pues los turistas a otras playas no desarrolladas, que no estén bordeadas de edificios destruidos y otros escombros.

Puerto Rico enfrentó una situación similar. Muchas playas fueron cerradas debido a los altos niveles de bacterias y, en algunas áreas, las estructuras de cemento en la costa se derrumbaron.

Hay una lección que aprender de la difícil situación de Cane Garden Bay, según el ecólogo de BVI Clive Petrovic.

“Si la gente quiere proteger lo que construyen allí ahora, entonces limpien el agua para que los corales puedan crecer y reconstruyan el arrecife coralino afuera”, advirtió Petrovic, quien agregó que el coral es una fuente primaria para la arena en muchas playas de las BVI. “Miras la naturaleza y ves cómo la naturaleza resuelve un problema. Y la forma en que la naturaleza protege las costas es con los arrecifes”.

HURACANES EXPONEN DÉCADAS DE NEGLIGENCIA GUBERNAMENTAL

A pesar de sus retos, recientemente las BVI se comprometieron a una reforma integral en medio de un impulso global mucho más amplio.

En 2009, las naciones más ricas del mundo se reunieron en Copenhague, Dinamarca y se comprometieron a aportar \$100 mil millones en fondos para ayudar a los países en desarrollo a prepararse para el calentamiento global para el 2020. Ese compromiso se reafirmó en el Acuerdo de París en el 2015. Pero los países donantes quieren asegurarse de que esos fondos se usen bien.

“Los donantes realmente están buscando que los países pongan su casa en orden”, dijo George de Berdt Romilly, un abogado ambientalista en Canadá, quien ha realizado numerosas consultas sobre iniciativas de cambio climático en todo el Caribe y el Pacífico Sur. “Esto no es un cheque en blanco: quieren ver las estrategias nacionales y las políticas aprobadas a un nivel muy alto, que realmente articulen la visión o el mapa a seguir adelante”.

Las BVI han intentado mantenerse en la delantera. Un estudio “verde” del 2010 fue seguido en 2011 por una evaluación de impacto turístico. En el 2012, el Gabinete del territorio adoptó una Política Integral de Adaptación al Cambio Climático, que incluyó fechas de cumplimiento en cuatro años para unos 140 objetivos que van desde la legislación ambiental hasta las directrices de desarrollo, la política energética y las reformas agrícolas y pesqueras. Pero para el 2018 el CPI encontró que no se habían cumplido ni un tercio de los objetivos.

Los líderes argumentan que tales medidas toman tiempo y apuntan a una variedad de proyectos de resiliencia implementados por el gobierno y otras partes interesadas, incluyendo un reciente revestimiento costero en Cane Garden Bay, esfuerzos para hacer que las escuelas y centros de salud sean más ecológicos y resistentes y estudios de mapas de inundaciones. Sin embargo, los conservacionistas y los tecnócratas dicen que la historia muestra una tendencia, por parte de los legisladores de BVI, a dejar de lado las difíciles reformas integrales, que son necesarias para cambiar de manera fundamental la forma en que el territorio opera en el día a día.

De hecho, los objetivos incumplidos enumerados en la política de cambio climático incluyen decenas de medidas que se han prometido durante más de una década, tales como un plan de desarrollo nacional que se ha estado trabajando desde la década de 1990; legislación ambiental y regulaciones de planificación que los políticos se han comprometido a aprobar casi todos los años desde mediados de la década de 2000; y actualizaciones sumamente atrasadas a la ordenanza de construcción de hace 18 años, entre otros.

Los principales oficiales electos de las BVI, el premier de las BVI, Dr. Orlando Smith, y su segundo en mando, Dr. Kedrick Pickering, quien es además ministro de Recursos Naturales y del Trabajo, no respondieron peticiones de entrevista para esta historia. El gobernador designado por el Reino Unido a las BVI, Gus Jaspert, dijo que él y el Reino Unido están presionando para que los líderes electos del territorio actúen rápidamente.

“Tiene que ser el gobierno el que haga esos cambios”, dijo Jaspert. “Para ser honesto, me parece decepcionante que un territorio que es tan naturalmente bendecido en términos de su entorno no tenga mucho en el camino de la energía alternativa; ... no tiene un buen

reciclaje o eficiencia energética, por lo que apoyo 100 por ciento el impulso del gobierno para hacer más al respecto”.

Pero Romilly dijo que el Reino Unido no necesariamente está poniendo su dinero donde tiene la boca.

“Cuando presentaron este anuncio de que la comunidad internacional financiará la programación del cambio climático con este compromiso de \$100 mil millones, el gobierno británico estableció un impuesto sobre el carbono en los viajes aéreos”, dijo y agregó que la mitad de ese impuesto inicialmente fue prometido para países de destino, incluidos los del Caribe. “El dinero se ha recaudado durante algunos años, pero [el gobierno británico] no ha cumplido con el compromiso de hacer que el 50 por ciento esté disponible directamente para los países a los que van los viajeros”.

Aún cuando los fondos internacionales están disponibles, agregó, los países donantes y otros contribuyentes también quieren un mecanismo para administrarlo de manera efectiva, como el fondo fiduciario de las BVI, que será operado por una junta independiente.

Gracias en gran parte a un impulso regional del Centro de Cambio Climático de la Comunidad del Caribe (Caricom), 10 de los 15 miembros de ese organismo — y los cinco territorios británicos de ultramar que son miembros asociados — han elaborado una política o estrategia de cambio climático. Sin embargo, han visto diferentes niveles de éxito al adoptarlos oficialmente al nivel de gobierno del Gabinete. Hasta ahora solo las BVI y Antigua y Barbuda han aprobado leyes para establecer el tipo de fondo independiente que los donantes desean, dijo Romilly.

Cuando ha habido progreso, a menudo ha sido irregular. Dominica, por ejemplo, adoptó por primera vez una estrategia de adaptación al cambio climático en 2002, pero muchos de sus objetivos no se cumplieron, según Romilly.

“El gobierno tenía recursos muy limitados, de modo que, donde había acción era porque se proporcionaban fondos...pero había un desliz donde los fondos no se podían movilizar”, dijo. Y, aunque el gobierno del país adoptó una Estrategia de Desarrollo Climático Resiliente y Reducción de Carbono en el 2012, dijo, todavía no ha aprobado un proyecto de ley redactado en 2014 para establecer un fondo fiduciario — a pesar de las reiteradas promesas del primer ministro de Dominica, Roosevelt Skerrit, de tomar acción decisiva después de que el huracán María devastara el país.

“A pesar de que el primer ministro se ha comprometido a ser el primer país resistente al cambio climático en la región y que se le ha dejado en claro al gobierno de Dominica que necesitan que se apruebe esta legislación para hacerlo, aún no han logrado aprobar la legislación”, dijo Romilly, quien ayudó a redactar las estrategias y el proyecto de ley.



Figura 5. Foto por Freeman Rogers – La finca solar de St. Thomas, cerca de Charlotte Amalie, la capital de las Islas Vírgenes de los Estados Unidos, fue destruida en gran parte por los huracanes Irma y María.

Añadió que los gobiernos a menudo no aprueban dichas medidas hasta que se les exige hacerlo para obtener financiamiento internacional.

“A menos que haya financiamiento, invariablemente hay muy poca acción”, dijo, y agregó que es probable que Dominica apruebe el proyecto de ley pronto, para acceder a los fondos para un proyecto de resiliencia que está en proceso.

Sin embargo, a pesar de tales contratiempos, los países miembros de la Comunidad del Caribe, en general, están adelantados a muchos de sus vecinos, gracias, en parte, a sus esfuerzos de colaboración, dijo Romilly. Puerto Rico, BVI y USVI no son miembros por su estatus territorial.

“El resto de la región realmente está tratando de ponerse al día y, por supuesto, fue bastante exitosa [en los territorios de Estados Unidos] bajo la administración Obama porque hubo un reconocimiento del cambio climático como un problema”, dijo. “Sin embargo, en la administración actual obviamente ha habido un cambio total en eso”.

En el caso de Puerto Rico, ni siquiera existe un plan de cambio climático y el Gobernador Ricardo Rosselló parece completamente enajenado. No aceptó múltiples solicitudes de entrevista para esta historia y desde la devastación del huracán María sólo ha dedicado dos oraciones públicas al tema, y fueron durante su Mensaje de Estado a Legislatura de Puerto Rico el 5 de marzo.

“Es momento para trabajar en una visión holística del ambiente, y el impacto que el cambio climático tiene en Puerto Rico. Apoyaré las medidas que salgan de este recinto para atender esta problemática”, dijo.

Al mismo tiempo, su administración está promoviendo con incentivos económicos la construcción de viviendas nuevas pese a que la Isla está ahogada en deudas, llena de propiedades abandonadas y enfrenta una emigración masiva.

Medio Ambiente y Posconflicto en Colombia¹

Carolina Montes Cortés²

Los escenarios de la guerra traen consigo devastación y muerte; en ellos, no solo el hombre es víctima del conflicto, también la naturaleza es arrasada al servir como campo de batalla o como objeto para acrecentar la guerra. (Montes, 2018a, p. 140.)

Durante el año 2016, el gobierno colombiano firmó con el grupo armado ilegal Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (Acuerdo Final). Con la firma de este acuerdo, se buscó poner fin a un conflicto de más de 50 años con una de las guerrillas más antiguas de la región. Este hecho de gran trascendencia para la historia nacional, también ha sido de gran relevancia para el medio ambiente y los ecosistemas del país pues, desde la discusión del citado documento, ha sido notoria la degradación ambiental ya que se ha tenido acceso a áreas de especial importancia ecológica, tradicionalmente ocupadas por grupos ilegales. Aunque para el Acuerdo Final, desde el Sector Ambiente y Desarrollo Sostenible, se propuso desarrollar la figura del pago por servicios ambientales, cada día aumenta la preocupación por el acelerado deterioro de las áreas protegidas y los ecosistemas ambientalmente sensibles del territorio nacional. Por lo anterior, en las siguientes líneas se propone revisar los aspectos ambientales más relevantes incluidos en el Acuerdo Final y los impactos del posconflicto en el medio ambiente colombiano.

Contenido ambiental del acuerdo de paz

Las recurrentes referencias a la sostenibilidad ambiental realizadas en el Acuerdo Final permitirían colegir que la protección ambiental fue un tema relevante en la ‘*construcción de una paz estable y duradera*’. Sin embargo, en el citado documento no se incluyó, de manera específica, un capítulo dedicado al componente ambiental en el que se pudieran establecer objetivos de protección ambiental ni la forma en la que se debería garantizar la sostenibilidad ambiental a la que se hizo referencia en las diferentes partes del Acuerdo. Además como hemos señalado:

1 Un análisis mas extenso de este tema se puede consultar en las siguientes publicaciones de la Universidad Externado de Colombia: a) Catedra Unesco Derechos Humanos y Violencia (2018). *Gobierno y Gobernanza. Justicia restaurativa y su relación con los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) de las víctimas del conflicto armado*; b) ¿El Estado constitucional en jaque? Tomo 1: El componente democrático del Estado constitucional (2018). Bogotá DC, 2018.

2 **Carolina Montes Cortés**. Abogada de la Universidad Externado de Colombia. Docente Investigadora del Departamento de Derecho del Medio Ambiente. carolina.montes@uexternado.edu.co

un lector desprevenido podría pensar que, por la transversalidad del tema ambiental, lo más conveniente era que esas referencias se incluyeran a lo largo del documento; sin embargo, una lectura técnica del mismo permite concluir que el conocimiento sobre el tema ambiental era exiguo por parte de quienes redactaron el texto final, pues son varias las inconsistencias plasmadas (Montes, 2018a, 129).

Aspectos como el concepto de Desarrollo Sostenible o la categorización de las áreas protegidas son un claro ejemplo de ello.

Los aspectos ambientales fueron abordados mayoritariamente en los puntos 1, 3 y 4 del Acuerdo Final, siendo los puntos 1 y 4 los que más referencias ambientales incluyeron, en atención a los temas por ellos abordados. El punto 1 se ocupó de la Reforma Rural Integral (RRI) y el punto 4 de la sustitución de cultivos de uso ilícito. Por su parte, las referencias en el punto 3 resultan ser insustanciales pues fueron vinculadas a los proyectos ambientales que podrían adelantarse por los desmovilizados y la forma en que estos serían remunerados.

De manera precisa, el punto 1 del Acuerdo Final buscando contribuir a la transformación estructural del campo colombiano estableció que, para lograr el desarrollo rural esperado, era necesario adoptar medidas que promovieran la explotación sostenible de los territorios para lo cual se debería tener en cuenta en cada región del país la utilidad del suelo y los condicionamientos ambientales establecidos por la normatividad para el desarrollo de los proyectos productivos. De esta forma, la zonificación ambiental, el cierre de la frontera agrícola y la planeación sostenible del territorio permitirían determinar las áreas a ser intervenidas para el desarrollo del campo colombiano y las áreas que deberían ser conservadas para la provisión de los servicios ambientales. En este sentido hemos apuntado que:

la seguridad alimentaria y el mejoramiento de las condiciones de producción agrícola están ligadas a la calidad que tengan los recursos naturales que sustentan los procesos productivos (agua, suelo, aire, etc.)... pues de un entorno dañado o deteriorado no es posible extraer productos que satisfagan la demanda agrícola nacional (Montes, 2018a, 131).

De esta forma se buscó que el gobierno colombiano tuviera claridad sobre el inventario y uso de áreas de manejo especial como: (i) zonas de reserva forestal, (ii) zonas de alta biodiversidad, (iii) ecosistemas frágiles y estratégicos, (iv) cuencas, páramos, humedales y demás fuentes y recursos hídricos. En el mismo sentido, se instó al gobierno para adoptar las medidas necesarias para dar solución a los conflictos entre la utilidad de la tierra y su uso real (IGAC, 2015) pues los estudios realizados en el país han permitido concluir que una importante porción del territorio nacional se encuentra sobreexplotado y/o subutilizado. Según las cifras reportadas, de los 22 millones de hectáreas de utilidad agrícola solamente se explotan 5 millones de hectáreas mientras que, existiendo 15 millones de hectáreas de uso para ganadería, son explotadas 34 millones de hectáreas del territorio nacional (IGAC, 2015).

Así pues, la zonificación ambiental y la solución de los conflictos de vocación del suelo pueden ser una herramienta que contribuya a generar alternativas equilibradas entre medio ambiente y bienestar para la población campesina y reinsertados (o los que se reintegran a la sociedad) que creen proyectos productivos sostenibles. De hecho, el Ministerio de Ambiente ya ha adelantado, con la participación de la comunidad, procesos de zonificación ambiental participativa en cumplimiento del contenido del Acuerdo Final. Para este Ministerio el plan de zonificación ambiental “debe incluir unas alternativas productivas para la gente que está en las áreas de especial interés ambiental... y trabajar conjuntamente con entidades del sector agropecuario” (MADS, 2018 , p 1).

De la misma forma, el Acuerdo Final buscó promover la participación ciudadana en todos los espacios posibles de la vida nacional e hizo un llamado al gobierno colombiano para tener en cuenta a las comunidades en los programas de reasentamiento y/o recuperación comunitaria del medio ambiente y los bosques; en especial, (i) la ‘prestación de servicios ambientales’ en los que se reconozca y valoren los intangibles culturales y espirituales; (ii) el desarrollo de sistemas de producción alimentaria sostenible y silvopastoriles; (iii) programas de reforestación; (iv) Zonas de Reserva Campesina (ZRC); y en general, (v) otras formas de organización de la población rural y de la economía campesina sostenibles (Acuerdo Final, 2016). Finalmente, el punto 1 del Acuerdo Final hace referencia a la “*democratización del acceso y uso adecuado de la tierra*” con el fin de incentivar una explotación económica sostenible del suelo como complemento de la reforma rural integral.

Por otra parte, el punto 4 del Acuerdo Final incluyó en el acápite “Sustitución de cultivos ilícitos” un componente de sostenibilidad y de recuperación ambiental. Para ello, los planes que se formulen deberán incluir un componente de sostenibilidad y protección ambiental que incluya: (1) acciones de recuperación y adecuación de suelos; (2) acciones para la mitigación de los daños ambientales; (3) proyectos de protección ambiental y; (4) proyectos productivos que sean ambientalmente sostenibles para ser desarrollados en zonas de especial interés ambiental. Según el diagnóstico realizado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), “la presencia de cultivos de uso ilícito y de minería ilegal asociados al conflicto armado, se constituyen en causantes de deforestación, contaminación hídrica y degradación de suelo, lo que ha representado la afectación de ecosistemas naturales y de la biodiversidad en el país” (CONPES, 2017, p.22).

Le corresponderá al Estado adelantar estrategias de mitigación de los daños ambientales en las regiones mayormente afectadas por el establecimiento de cultivos de uso ilícito como son: a) Zonas de especial interés ambiental; b) Ecosistemas frágiles o con hidrografía vulnerable y; c) Zonas de bosques, prioritariamente. Según lo incluido en este punto del Acuerdo Final, será función del gobierno colombiano adelantar un Programa Nacional Integral de Sustitución de Cultivos de Uso Ilícito (PNIS) para promover la sustitución voluntaria de los cultivos de uso ilícito sin que afecte la sostenibilidad económica, social y ambiental de las comunidades. Como hemos propuesto:

por ejemplo, se deberá tener en cuenta que algunas regiones que han sido afectadas por el establecimiento de cultivos ilícitos, como lo es la Amazonía, deberán ser objeto

de recuperación ambiental de su cobertura boscosa y no de sustitución de cultivos agrícolas pues los suelos de esta región se caracterizan por ser suelos con bajo nivel de fertilidad (Montes, 2018a, p.132).

Finalmente, la erradicación de cultivos de uso ilícito ubicados en las áreas de Parques Nacionales Naturales (PNN), deberá adelantarse a través del desarrollo de estrategias de diálogo directo con las comunidades que les permita construir acuerdos que reporten beneficios comunes en torno a la protección ambiental y el bienestar de sus pobladores (Punto 4.1.4).

En conclusión, en el Acuerdo Final los temas ambientales fueron esbozados sin conexión pues no cuentan con un claro hilo conductor entre uno y otro; más bien parece que, aunque la protección del medio ambiente no se desconoció, no era la finalidad última del Acuerdo cuando se hizo referencia a la sostenibilidad ambiental.

Impacto ambiental del posconflicto

Estudios realizados en Colombia, han permitido concluir que durante las últimas décadas el conflicto armado ha acumulado múltiples impactos ambientales; tres millones de hectáreas de bosque deforestadas; 1,300 millones de toneladas de CO² emitidas por deforestación; 1.5 millones de hectáreas de suelo degradadas; 60% de las fuentes hídricas del país potencialmente afectadas por extracción ilícita de minerales y derrames de petróleo; 780 mil hectáreas deforestadas cuyo uso actual es diferente al de su uso ideal (DNP, 2016). Además de lo anterior, los cultivos de uso ilícito han afectado seriamente ecosistemas estratégicos en áreas de Parques Nacionales poniendo en riesgo a la comunidad por afectar el abastecimiento de agua a cerca de 20 millones de personas (DNP, 2016). Y aunque la normatividad ambiental tiene un claro enfoque proteccionista de los bosques nacionales, la cual data de la década los 50, la deforestación en Colombia aumenta de manera alarmante; por ejemplo, “durante el último trimestre de 2017 se presentó un incremento muy significativo de las alertas de deforestación en el departamento del Caquetá... identifica en este departamento 75 parches deforestados” (IDEAM, 2017, p.1); identificándose también ocho núcleos activos de deforestación en varios departamentos del país.

Por ello, las estrategias de la recuperación ambiental de las regiones más afectadas por el conflicto deben articularse con las de protección de los ecosistemas ambientalmente sensibles ubicados en aquellas regiones que ahora se encuentran despejadas por la salida de los insurgentes y que se encuentran a merced de los explotadores ilegales de flora y fauna silvestre o, en el mejor de los casos, por pobladores que han podido expandir sus actividades productivas en detrimento del entorno. En estos casos, la zonificación ambiental propuesta, deberá incluir medidas para promover una transición ordenada al uso sostenible del territorio susceptible de ser explotado económicamente y a la preservación y delimitación de las áreas de importancia ambiental.

Son múltiples las reflexiones respecto de los impactos ambientales del posconflicto pues es evidente que desde la firma del Acuerdo Final en algunas regiones han acelerado la degradación ambiental. Sobre este particular se ha afirmado que:

todo indica que es un efecto del fin del conflicto armado. Una vez comenzó la desmovilización de las FARC, que ejercían control territorial en esta área y su

presencia frenaba la expansión económica, se dispararon las áreas de pastizales y la actividad ganadera, que acaparan grandes extensiones de tierra a expensas de las coberturas naturales (El Espectador, 2018).

Esta consecuencia, aunque previsible, no fue tenida en cuenta por los redactores del Acuerdo Final y, por tanto, no se consagraron estrategias de seguimiento ambiental posconflicto que advirtieran sobre el deterioro y deforestación de los bosques naturales y los efectos que la pérdida de cobertura boscosa genera en los ecosistemas nacionales con la salida de los excombatientes de las FARC. Sin embargo y según lo acordado, la sustracción de tierras estaría condicionada a la formulación, con la participación de las comunidades, de planes que permitan garantizar la sostenibilidad social y ambiental (Montes 2018b).

Por su parte, en análisis de la Universidad Nacional de Colombia se argumenta que: las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC)... se consolidaron como agentes de control, porque mientras mantenían combates con la fuerza pública y los grupos armados al margen de la ley, ejercían un poder territorial en algunas regiones, dominio que indirecta o intencionalmente protegió a los bosques de la tala ilegal y de otras amenazas en estos lugares (Hernández, 2018, p.1).

Se afirma que con el posconflicto aumentaron también los incendios forestales pues a este le siguió un vacío de poder y una débil gobernanza (Hernández, 2018). Como bien lo señaló Carrizosa Umaña, *“las FARC eran la autoridad ambiental en muchas zonas”*; según el ambientalista, ahora se deberá contar con una mayor presencia institucional para proteger las áreas ambientalmente estratégicas del complejo territorio colombiano (citado en Pardo, 2018, p1).

La falta de estrategias para alcanzar la ‘sostenibilidad ambiental’ y la visión parcial de los componentes y los factores de deterioro ambiental, no han contribuido a garantizar la protección establecida constitucionalmente por lo que es claro que las múltiples referencias a la sostenibilidad ambiental no resultan suficientes para atender los aspectos de fondo “ni para que, de hecho, se lograra avanzar hacia la misma” (Montes, 2018b, p.9). Se esperaba entonces que se enfatizara en medidas y acciones para la protección de ecosistemas sensibles ubicados en las zonas despejadas por los grupos guerrilleros que dejaron las armas, así como en las áreas destinadas a albergar a los desmovilizados/reinsertados que necesitaban de espacios seguros y con disponibilidad de ciertos recursos naturales para su tránsito hacia la vida civil en condiciones de bienestar ya que “parece evidente que la desmovilización de esta guerrilla abrió nuevamente las puertas a recién llegados que esperan sacar provecho de estas tierras, muchas de las cuales son recientemente accesibles” (Hernández, 2018, p1).

En conclusión, contener la degradación ambiental para garantizar el derecho a un ambiente sano, requiere de acciones coordinadas entre las diferentes entidades del nivel central y regional y el compromiso de la población en la conservación del medio ambiente para que, en los procesos de planificación y ordenación territorial, se puedan distribuir de manera más equitativa los recursos naturales como un presupuesto indispensable para la

DESCOLONIZAR LA PAZ

construcción de una paz estable y duradera, premisa fundamental para el proceso de reglamentación e implementación de los ‘Acuerdos de Paz’ (Montes, 2018b).

Referencias

- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). (2017, julio 2). *Documento CONPES 3886 – Lineamientos y programa de pago por servicios ambientales - PSA*. Departamento Nacional de Planeación. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3886.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2016). *Dividendos ambientales de la paz. Oportunidades para construir una paz sostenible*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/451.pdf>
- Gobierno Nacional. (2018, febrero 15). *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Oficina del Alto Comisionado para la Paz. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Hernández, D. G. (2018, 20 de diciembre). *Deforestación, una deuda ambiental del posconflicto*. UN Periódico Digital. <http://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/deforestacion-una-deuda-ambiental-del-posconflicto/>
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC). (2015). *Suelos y Tierras de Colombia*. 2 Tomos, Bogotá DC: Subdirección de Agrología.
- Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (IDEAM). (2018, junio 12). *Boletín de alertas tempranas de deforestación (AT-D)*. <http://www.ideam.gov.co>. IDEAM. http://181.225.72.78/archivosSIAC/recursosSiac/img/Boletines_2018/Febrero/BOLETIN_ALERTAS_TEMPRANAS.pdf.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (MADS). (2018, mayo 23). *La zonificación ambiental participativa es la manera de construir la paz en los territorios*. <http://www.minambiente.gov.co/index.php/noticias-minambiente/3585-la-zonificacion-ambiental-participativa-es-la-manera-de-construir-la-paz-en-los-territorios>
- Montes C. (2018a). La reglamentación del pago por servicios ambientales en la implementación del acuerdo de paz. Una novedad ilusoria. En *Catedra Unesco Derechos Humanos y Violencia. Gobierno y Gobernanza. Justicia restaurativa y su relación con los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) de las víctimas del conflicto armado*. (pp. 123-159). Bogotá DC: Universidad Externado de Colombia.
- Montes C. (2018b). La sostenibilidad ambiental en el marco de la construcción de una paz estable y duradera. En *¿El Estado constitucional en jaque? Tomo I - El componente democrático del Estado constitucional*. (pp. 52-82). Bogotá DC: Universidad Externado de Colombia.
- Pardo I. T. (2018). *Medio Ambiente*. El Tiempo. Sección 1: 20.
- El Espectador. (2018, febrero 22). *San Vicente del Caguán fuera de control en deforestación*. Redacción VIVIR. <https://www.elespectador.com/noticias/medio-ambiente/san-vicente-del-caguan-fuera-de-control-en-deforestacion-articulo-740672>.

El Sombrio Futuro de la Amazonía

Carlos Ernesto Severino Valdez¹

Clemente Soto Vélez²
poema *Árboles* (1955)

*Esos árboles
que ven la pena
salir corriendo
a gritar por las ventanas,
anudando
la voz de los vecinos
para que puedan bajar
a despedirse
de su propia despedida.*

Rubén Blades
Naturaleza Muerta
del álbum *Amor y Control* de 1992

*El último árbol del Brasil fue desenterrado a los 10
meses de edad.*

*Único sobreviviente del Reino Vegetal.
“Comienza una nueva Era”, es la proclama oficial.
Los indios que lo cuidaban se fueron esa noche,
caminando sobre el mar.*

*El último árbol del Matto Grosso, el último árbol del Brasil,
fue vendido para pagar la deuda externa, luego de una subasta febril.
El árbol fue cubierto en celofán, fotografiado por la prensa internacional,
despedido con honores por el gobierno militar. “Fotos del árbol serán ofrecidas a precio popular”.*

*En el Ministerio para el Desarrollo y el Progreso hay un
cuadro colgando en la pared. La pintura muestra la selva que antes existía, la flora que
había, y que se fue.*

Dicen que el pintor se suicidó, luego de terminada su labor.

*El último árbol del Brasil hacia el extranjero partió.
“(¡Si fuera yo!)”.*

1 **Carlos E. Severino Valdez.** Profesor de Geografía y Catedrático en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras. cseverino.valdez@upr.edu

2 Poeta, ensayista, periodista. Uno de los fundadores del movimiento literario de vanguardia llamado “Atalayismo”, desarrollado a finales de la década de 1920 en San Juan, Puerto Rico. Clemente Soto Vélez fue miembro del Partido Nacionalista Puertorriqueño. En 1936, luego de que un primer jurado no pudo ponerse de acuerdo, un segundo jurado de mayoría estadounidense lo sentenció a prisión por sedición en virtud de su militancia y compromiso a favor de la independencia de Puerto Rico. Nació en el municipio de Lares el 4 de enero de 1905 y murió en 1993 tras toda una vida consagrada a la libertad de su patria, a la literatura y a la cultura y al trabajo consecuente a favor de los trabajadores e inmigrantes en Nueva York. Fuentes: Costa, Maritelmá; Figueroa, Alvin J. *Conversaciones con Clemente Soto Vélez*. Río Piedras; Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1990. Enciclopedia de Puerto Rico; www.encyclopediapr.org/soto-velez-clemente.

Agosto y septiembre marcan usualmente la temporada seca en una gran parte de la Amazonía, especialmente en las regiones de los estados del centro-oeste del Brasil pero también de una parte de Bolivia colindante a esas regiones. El pasado año 2019, sin embargo, la temporada seca en esos territorios fue afectada como nunca por una cantidad inédita de incendios forestales. Cifras del Instituto Nacional de Investigaciones Espaciales de Brasil ((INPE) -por sus siglas en portugués-), contabilizaron más de 80,000 incendios durante ese año.³ Una gran parte de esos miles de siniestros se originaron y se extendieron en pocas semanas y se estima que se quemaron más de 600,000 hectáreas de bosques mayormente en Brasil pero también en el noreste de Bolivia.

¿Qué es la Amazonía y por qué es tan importante?

La Amazonía es la más vasta región de bosques (lluviosos entre estos), ríos y selvas tropicales del mundo y de ahí su gran importancia en un mundo donde los espacios construidos se multiplican exponencialmente cada año.⁴ Para entender cómo el avance de la urbanización y de espacios intensivamente construidos se ha convertido actualmente en una peligrosa amenaza ambiental, nos parece pertinente explicar brevemente lo siguiente sobre ese particular. Hoy día las ciudades que más crecen, tanto en población como en extensión, son precisamente las ciudades de los llamados países pobres de los cuales Brasil es uno ciertamente.⁵ Hace 120 años la lista de ciudades millonarias era muy corta. La lista de las 10 ciudades más pobladas del mundo estaba compuesta casi exclusivamente por ciudades de países de gran vigor económico en aquellos momentos. Las ciudades de los países pobres de entonces tenían muy poca población porque eran esencialmente sociedades rurales. Para aquellos tiempos la única ciudad que figuraba en ese grupo de ciudades millonarias era Buenos Aires que ya tenía casi 1.5 millones de habitantes a principios del siglo XX. Hoy en esa lista, el 80% de las urbes de mayor tamaño en el mundo se localizan en países pobres. Al presente en la notoria lista tan solo podemos identificar dos metrópolis localizadas en un solo país industrializado (desarrollado): estas son Osaka, con 20 millones de habitantes, y Tokio, con 38 millones de seres humanos (la mayor ciudad del mundo), ambas en Japón. Ninguna de las que fueron grandes ciudades a principios del siglo 20 como Londres, Nueva York, París o Chicago figuran ya en ese grupo. Dicho de otro modo, las grandes aglomeraciones urbanas en los países desarrollados han dejado de crecer vertiginosamente a excepción quizás de Japón. ¿Y qué significado tiene esto realmente? Pues bien, el significado radica precisamente en que el dinamismo de la expansión urbana va consumiendo territorios en las fronteras de muchas regiones con gran valor y significado ecológico a nivel mundial como es el sur y sureste asiático, África ecuatorial y por supuesto en diversas regiones de la América Latina y el Caribe. La deforestación es el mecanismo favorito de la expansión urbana. Y precisamente la deforestación es una de las graves

3 Deforestación en el Amazonas: la selva de Brasil sufre la mayor pérdida de vegetación desde 2008, BBC News Mundo (2019.19.11). <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50469392>.

4 Según el más reciente trabajo del Global Land Cover-Share -que publicó la Organización para la Alimentación y la Agricultura de la ONU en 2014- solo desde el año 2000 hasta el 2014 se triplicó el suelo urbano alrededor del mundo. <https://elpais.com/sociedad/2014/05/04/actualidad>.

5 En el momento culminante del desarrollismo económico, a los países pobres se les llamaba “en vías de desarrollo” por parte de los organismos internacionales convencidos de esa visión económica. En cambio, alternativamente se les llamaba también países “subdesarrollados” o del “Tercer Mundo” desde un discurso que denunciaba el flagelo de la pobreza y que negaba la validez de aquellos fracasados postulados.

amenazas de los exuberantes bosques de Brasil, epicentro de la Amazonía. La quema de bosques es parte de las metodologías que se utilizan específicamente en Brasil para desmontar los bosques progresivamente.

En Brasil, tenemos a Río de Janeiro con casi 6.5 millones de habitantes y a San Pablo, la gran metrópolis suramericana, con 11.3 millones de seres humanos. Hoy más del 55% de la población mundial vive en ciudades y para el 2050 se piensa que esa cifra estará cercana al 75%. La expansión urbana alrededor del mundo continuará poniendo mucha presión sobre áreas sensibles ambientalmente a menos que se logren cambios efectivos en materia de voluntad política que se manifieste en firmes políticas ambientales. El Brasil de hoy exhibe un vertiginoso crecimiento de población urbana que trasciende a sus dos grandes metrópolis. Sabemos que el crecimiento y la expansión urbana en Brasil actualmente se manifiesta también a través de las llamadas ciudades intermedias y pequeñas. El crecimiento de las ciudades intermedias en Brasil y de otros países de la Amazonía es parte del amplio conjunto de amenazas que pone en peligro el futuro de la Amazonía.

La Amazonía se extiende a través de diversos países de Suramérica. Venezuela, Colombia, Ecuador, las Guayanas, Surinam, Bolivia, Perú y por supuesto Brasil, son los países suramericanos que comparten la cuenca del Río Amazonas, nutrida por miles de ríos de gran caudal y por densas selvas y bosques que le dan carácter único a la extensa región de unos 7.5 millones de kilómetros cuadrados. Esto es más o menos el tamaño de Australia. Realmente un 60% de todo este territorio pertenece a Brasil, por tanto, este país resulta crucial para la conservación de este sistema ecológico tan vital. No obstante, el agua que llega a la gran cuenca hidrogeográfica del río Amazonas procede de las altas montañas en las húmedas vertientes orientales de los Andes.

El gigante de la biodiversidad

Según el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF) en la Amazonía hay más de 40,000 especies de plantas, 427 mamíferos, 1,300 aves, 378 de reptiles, sobre 400 anfibios, y más de 3,000 especies de peces de agua dulce.⁶ En total se estima que un 10% de toda la biodiversidad del planeta está en la Amazonía. Sin duda, la Amazonía es un gran resguardo para la biodiversidad mundial. De hecho, el bioma amazónico es el principal productor de agua dulce del mundo y esa producción de pluviosidad depende, en gran medida, de esta gigantesca cobertura vegetativa para su ciclo hidrológico.

La selva amazónica, vale destacar, es un sistema ecológico de múltiples variantes que representa procesos evolutivos y de desarrollo de miles de años de formación. Su destrucción ya sea gradual por la presión de la expansión de actividades humanas o directamente por los impactantes incendios tiene un efecto perjudicial de doble vía. Por un lado, se destruyen inmisericordemente las bases de todo un sistema ecológico complejo ante las llamas y, por otro lado, se destruye la posibilidad de poder rehacer la selva como antes. Una vez destruido un pedazo de la Amazonía es imposible volver a recuperarlo como era. Rehacer estos sistemas ecológicos podría tardar, al menos, 200 años aunque jamás sería lo mismo que antes según Matthias Glaubrecht, experto en biodiversidad de la Universidad de

⁶ Charity, S., Dudley, N., Oliveira, D. y Solton (editores). (2016). Amazonía Viva -Informe 2016: Un enfoque regional para la conservación en la Amazonía. Iniciativa Amazonía Viva de WWF, Brasil y Quito, pag. 8.

Hamburgo.⁷ El profesor Glaubrecht dice que a diferencia de otros sistemas boscosos donde la fauna está habituada a los incendios, en la Amazonía los incendios se han venido proliferando sin que los animales hayan podido desarrollar estrategias de escape y adaptación para su supervivencia.⁸

Como si fuera poco todo esto antes enunciado, en esa exuberante extensión de naturaleza conviven unos 400 pueblos originarios, habitantes ancestrales de la región, que, según estimados, suman cerca de 34 millones de personas. Algunos de estos pueblos ancestrales tienen experiencias de convivencia con su entorno que datan de hasta 11,000 años, cuando precisamente se piensa que comenzó a gestarse la *Revolución del Neolítico* a través de la cual los seres humanos abandonaron gradualmente el nomadismo y se hicieron sedentarios. Vale la pena destacar que algunos de estos pueblos ancestrales no han tenido aún contacto con las sociedades modernas que circundan la Amazonía. Aunque en algunos países amazónicos los pueblos ancestrales han logrado conseguir nominalmente la titularidad de sus tierras, en Brasil, sin embargo, ese adelanto no se ha podido obtener colocándolos en una posición muy vulnerable pero no solo a ellos mismos sino también a su hábitat.

Pero la importancia de la Amazonía es aún más compleja. Especialistas han repetido consistentemente que más del 20% de todo el oxígeno que se produce en la Tierra proviene del bioma amazónico. Este dato usualmente tiende a soslayar otro dato de gran significado para la esfera biótica del planeta: en la Amazonía, además del oxígeno que se produce, se estima que se absorben 1,000 millones de toneladas de dióxido de carbono, según las investigaciones del ecólogo especialista en selvas Philippe Ciais.⁹ De ese modo, la aportación mundial de la Amazonía tiene un valor muy polivalente. La cantidad de dióxido de carbono que captura la Amazonía es esencial para evitar que el CO₂ y otros gases de invernadero continúen acumulándose excesivamente en nuestra atmósfera. Estos gases en general, pero especialmente el carbono, son los causantes directos del llamado *Calentamiento Global*.

Así las cosas, la destrucción de la Amazonía está siendo catalogada por muchas personas y organizaciones ambientales como un crimen contra la humanidad no tan solo por el valor ecológico de la región en sí mismo sino porque su reducción pone en riesgo el balance ambiental del mundo entero. La deforestación en la década de los ochenta y noventa fue tan intensa que redujo considerablemente la extensión territorial de la cobertura boscosa, especialmente en estados como Amazonas, Acre, Rondonia y los emblemáticos Mato Grosso y Mato Grosso do Sul. Precisamente es en estos estados donde se concentraron la inmensa mayoría de los incendios forestales durante el año 2019.

La intensa deforestación que ha sido víctima la Amazonía seguro que ha dejado cambios importantes en el paisaje directa o indirectamente asociados a esta desafortunada práctica. Sabemos que la deforestación no solo trae la pérdida de biodiversidad sino también resulta en la transformación integral del paisaje boscoso pluvial. La agricultura inten-

⁷ <https://www.americaeconomia.com/politica-sociedad/mundo/fondo-mundial-para-la-naturaleza-incendios-en-el-amazonas-destruyeron-el>.

⁸ *ibid*

⁹ Philippe Ciais es parte del equipo de investigación del Laboratorio del Clima y Medioambiente de Francia (LSCE). <https://factual.afp.com/la-amazonia-es-el-pulmon-del-planeta>.

siva que muchas veces sigue a la deforestación es también un factor que puede contribuir a aumentar el proceso de desertificación. Por desertificación debemos entender el proceso por el cual se incrementan los paisajes áridos y semiáridos por causas antropogénicas.¹⁰ Esta transformación del paisaje es ciertamente nociva en múltiples aspectos. Por un lado, se pierde el bosque primario, y con esto se alteran ciclos hidrológicos, que en muchos casos tienen incluso efectos internacionales. De hecho, algunos estimados científicos aseguran que cerca del 50% del avance de los desiertos en el mundo se debe a causas antropogénicas. Una de ellas son precisamente los incendios forestales. Por tanto, la tala indiscriminada de los bosques en la Amazonía es desgraciada no solo por impactar negativamente muchos aspectos medioambientales pero también es un factor clave para reseca y aumentar la extensión de territorios que sean susceptibles a incendiarse o a ayudar a propagar incendios forestales. En otras palabras, es prácticamente un círculo vicioso con la Amazonía como gran perdedora. En términos generales especialistas afirman que las masas de aire que se desplazan sobre una región de bosques pueden producir dos veces más lluvias que cuando se desplazan sobre áreas deforestadas.¹¹ A base de lo anterior podemos anticipar que las áreas que se van deforestando padecerán los impactos de la eliminación de bosques pero también serán afectadas por bajos niveles de retención de humedad y por tanto de evaporación y pluviosidad. Así, algunos de los nuevos paisajes que resulten de todas estas transformaciones, probablemente serán de tipo semiárido dando al traste ecológicamente con lo que había y que, como mencionamos anteriormente, tomó probablemente miles de años en gestarse naturalmente.

El agua como recurso escaso

Desde infantes nos acostumbramos a leer y escuchar sobre las altas proporciones de agua que componen la Tierra. Realmente estamos muy poco educados para entender la verdadera disposición de agua que tenemos las sociedades humanas en este momento histórico. Debemos comprender que el 94% de toda el agua que existe en la Tierra es salada y tan solo el 6% es apta para uso humano. Como si fuera poco, si descomponemos el apenas 6% de agua dulce del planeta por lugar de procedencia tenemos que 27% es agua atrapada en forma de hielo en los cascos polares y glaciares mientras que el 72% está localizada en depósitos subterráneos. La verdad es que tan solo 1% del agua dulce del mundo fluye por quebradas, ríos y lagos. De toda el agua que se precipita sobre la Tierra a penas captamos una pequeña porción ya que mucha de esa lluvia retorna al mar al no contar con las correspondientes infraestructuras para retenerla. Otra parte importante de la lluvia que se precipita sobre la superficie terrestre cae en lugares inhabitados.

Pero el asunto no termina ahí. Existen diferencias muy marcadas en la distribución geográfica de las precipitaciones no solo entre diferentes regiones de un mismo país. La misma variación sucede entre las grandes masas continentales. Por ejemplo, para el año 2000 se estimó que en Asia se encontró la menor disposición potencial de agua potable por habitante del mundo con 3.3 metros³ por habitante al año, en África fue de 5.1 metros³, en

¹⁰ La desertización es el proceso de expansión de los paisajes desérticos por causas estrictamente naturales.

¹¹ Charity, S., Dudley, N., Oliveira, D. y Solton (editores). (2016). Amazonía Viva -Informe 2016: Un enfoque regional para la conservación en la Amazonía. Iniciativa Amazonía Viva de WWF, Brasil y Quito, pag. 38.

Norte América 17.5 metros³, mientras que en América Latina y el Caribe se estimó en 28.3 metros³. Estos datos nos muestran que la América Latina y el Caribe es el continente más rico en el recurso agua disponible potencialmente.¹² A través de todo el continente -incluyendo Centroamérica y el Caribe- existen importantes cuencas hidrogeográficas pero por supuesto las tres mayores son las de los ríos Orinoco, Paraná y Amazonas. Esta última, sin dudas, es parte significativa de la favorable realidad hídrica del continente latinoamericano.

Los datos que hemos presentado en los párrafos anteriores muestran elocuentemente que el recurso agua es muy escaso en general. Pero hemos podido apreciar que a la escasez general del recurso también hay que añadir como variable de preocupación su distribución geográfica. No importa la disponibilidad potencial de agua, la realidad es que hay una gran presión creciente para garantizar agua potable de calidad para la población mundial ya que en muchas partes persiste y crece la falta de acceso al recurso.¹³ Aún en la América Latina y el Caribe, con la mayor disposición potencial de agua en el mundo, encontramos serios problemas de acceso al agua que en muchos casos tiene que ver con el manejo inadecuado del recurso (privatizaciones de los monopolios estatales que suministraban el valioso recurso), capacidades limitadas de almacenaje, problemas ambientales y ausencia de infraestructuras adecuadas para su distribución. No son pocos los conocedores y expertos que hoy anticipan que los problemas geopolíticos en torno al agua se agudizarán en los próximos años y décadas.

Dada esa realidad, podemos comprender mejor el valor que tiene la Amazonía como reserva mundial de agua. Los incendios forestales intencionales y no intencionales junto a la deforestación sencillamente son una amenaza no para Brasil y América Latina sino para toda la humanidad toda vez que el ciclo hidrológico amazónico tiene una importancia crucial en el movimiento general de las grandes masas de aire húmedo que circulan la Tierra.

12 Portillo, Alfredo; *La Geopolítica del Agua en el Medio Oriente*. Revista Geográfica Venezolana, Vol.49(1) 2008, 115-122.

13 El 28 de julio de 2010, a través de la resolución 64/292, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas reconoció explícitamente el derecho humano al agua, reafirmando que un agua potable limpia es esencial para la realización de los derechos humanos en general.

EL SOMBRÍO FUTURO DE LA AMAZONÍA



Figura 1. Regiones Amazónicas.

Leyenda: 1) Cuenca amazónica – delimitada con línea azul; 2) Bioma amazónico – delimitado con línea verde; 3) Amazonía extendida (incluye la frontera geopolítica de la Amazonía brasileña, la “Amazonía legal” – delimitada con línea amarilla.

Fuente de base: Esri, DigitalGlobe, Geoeye, Earthstar, Geographics, CNES/ Airbus DS, USDA, AEX, Getmapping, Aerogrid, IGN, IGP, awisstopo y el GIS User Community Esri, HERE, DeLorme, MapmyIndia. ©OpenStreetMap contributors y GIS User Community.



Figura 2. Imagen satelital de cuenca hidrográfica y bioma amazónico.¹⁴

Leyenda: 1) Cuenca de la Amazonía – línea verde claro; 2) Bioma del bosque de la Amazonía – línea verde oscura; 3) Subcuencas **ríos – línea blanca**; 4) **Ecosistemas de agua dulce – áreas en color azul**.
Figura adaptada de Castello et al. (2013). Mapa: Paul Lefebvre/WHRC

14 La cuenca de la Amazonía (es decir, la vertiente, silueteada en azul en el mapa) incluye extensiones de bosques tropicales y sabanas, y está definida por la hidrología del río Amazonas y sus tributarios.
Figura adaptada de Castello et al. (2013). Mapa: Paul Lefebvre/WHRC

¿Y por qué arde en llamas la Amazonía?

En el año 1992, en Río de Janeiro, se celebró la segunda conferencia de la Organización de Naciones Unidas (ONU) sobre ambiente y desarrollo, la cual se recuerda también bajo el calificativo de **Cumbre de la Tierra** y posiblemente haya sido la mayor y más relevante conferencia mundial jamás celebrada.¹⁵ La intención de la ONU era muy clara: en los albores del siglo 21 había que dramatizar ante el mundo la necesidad imperiosa de llamar la atención sobre el deterioro medioambiental en general y en especial crear consciencia sobre el calentamiento paulatino de la temperatura promedio de la Tierra.

La sede brasileña no fue una casualidad. Brasil era y es un objetivo central de preservación y conservación para el mundo entero dado que gran parte de la Amazonía se localiza precisamente ahí. Desde ese entonces -entre altas y bajas- se han producido políticas de protección del entorno amazónico. La Amazonía se ha convertido en el propio paradigma de la lucha contra las amenazas a la biodiversidad a través del mundo y la bandera por excelencia para frenar el *Calentamiento Global*.

Sin embargo, desde la llegada al poder de Jair Bolsonaro se ha venido materializando paulatinamente un desmantelamiento de las políticas de conservación de todo el bioma amazónico brasileiro. Ciertamente es que la Amazonía ha estado bajo presión de desarrollo desde hace mucho tiempo (incluso cientos de años) pero ahora más bien se trata de la expansión y crecimiento urbano, los mercaderes furtivos de madera, ganaderos exportadores de carne, la minería ilegal y por supuesto por la nueva estrella de la agricultura de exportación suramericana: la soya, entre otras tantas amenazas letales. De hecho, datos de investigadores del Museo Emilio Goeldi de Belém, estado de Pará, establecen que el 80% de la deforestación de la Amazonía se ha debido a la ganadería en sus distintas modalidades, según Ima Viera, investigadora y ecologista.¹⁶

Es que precisamente el ahora presidente Bolsonaro se comprometió con esos sectores a relajar la reglamentación para permitir la creación de nuevas superficies de cultivos e incentivar la economía agrícola de exportación. De esa manera, las tradicionales (pero terribles) quemadas de terrenos, que se hacen todos los años, esta vez se han salido de control aumentando los incendios forestales en más de 80% con respecto al año anterior y se han lastimosamente expandido hacia las zonas selváticas y boscosas colindantes con los hatos ganaderos. Según datos científicos no existen condiciones climáticas anormales que se desvíen de los promedios en esta temporada seca.¹⁷ Dicho de otra manera, no se le puede atribuir a la naturaleza la alta incidencia de incendios en este año.

15 La primera conferencia mundial sobre ambiente y desarrollo se llevó a cabo en Estocolmo del 5 al 16 de junio de 1972 bajo el título de **Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (CNUMAH)**. Hoy también se le conoce como la *Cumbre de la Tierra de Estocolmo* y decididamente fue un punto de inflexión a partir del cual comenzaron a gestarse nuevos paradigmas y políticas ambientales que fueron forjando consciencia sobre la necesidad de implantar modelos y prácticas de desarrollo sustentables, especialmente a lo concerniente con el tema climático.

16 <https://www.telesurtv.net/news/deforestacion-incendios-brasil-causa-ganaderia-20190905-0050.html>.

17 A diferencia del año 2016, cuando el fenómeno **El Niño** trastocó desfavorablemente el clima e hizo más vulnerable la Amazonía a los incendios forestales según datos sugerentes de la National Atmospheric and Aerospace Administration (NASA). <https://www.econoticias.com/naturaleza/116793/Nino-provoca-cientos-fuegos-forestales-Amazonia>.



Figura 3. Incendios en Brasil. INEP 2019

Cambios en las políticas ambientales: el legado de Chico Mendes

El 22 de diciembre de 1988, luego de jugar dominó y presto a darse un baño, fue baleado de muerte Francisco Alves Mendes Filho, mejor conocido como Chico Mendes. Desde niño mostró su apego y amor a los entornos forestales que lo vieron nacer en el seno de una familia de *seringueiros*.¹⁸ Su entorno lo convirtió en un destacado líder sindical, ambientalista y protector de los árboles que le daban sustento a su familia como a un nutrido grupo de personas que trabajan extrayendo caucho. Mendes organizó exitosamente a los *seringueiros* de su región de Acre. Dirigió sus esfuerzos a evitar que los pastizales para la ganadería se siguieran extendiendo desmontando el bosque donde los trabajadores de su época le daban continuidad a una práctica ancestral que los pueblos originarios crearon y desarrollaron de una manera sostenible, mucho antes de la llegada de los europeos al continente. Chico Mendes se convirtió en un símbolo en las luchas para proteger los bosques en Brasil. Su muerte logró ser la chispa para un movimiento más fuerte a través del cual se aglutinaron consciencias y voluntades a favor de la protección de la Amazonía alrededor del mundo.

En honor a su destacada labor, el 12 de marzo de 1990 se creó, por decreto Presidencial, un área protegida en Brasil de nombre Chico Mendes categorizada como reserva extractiva, donde se permite la extracción sustentable del látex pero preservando el carácter natural de sus entornos. A partir de la llegada de Bolsonaro al poder, se estima que en 2019 dentro de esa área protegida y áreas circundantes se han eliminado unos 75 km² de

18 En Brasil se le llama *seringueiros* a los trabajadores encargados de recolectar látex que se extrae del árbol *syringueira* (nombre común en portugués) pero cuyo nombre científico es *Hevea brasiliensis*. Este árbol es de hecho oriundo de la Amazonía. Entre 1879 y 1912 se produjo lo que en la historia económica de la Amazonía se conoce por el nombre de **Fiebre del caucho** a través de la cual sometieron a muchos pueblos originarios a trabajos forzados, esclavitud y exterminio masivo a propósito de la agenda extractivista. Además, causó múltiples conflictos regionales de carácter internacional entre algunos Estados amazónicos como Perú y Bolivia con la expansiva oleada de extracción que se llevó a cabo en esos momentos desde el noroeste de Brasil, precisamente desde Acre.

áreas de bosques, un aumento de 209% mayor al año previo. La promesa de Bolsonaro de desregular la fiscalización ambiental en la Amazonía se ha hecho una realidad logrando acelerar y estimular impunemente la proliferación de pastizales para la ganadería.¹⁹ La mítica y simbólica reserva Chico Mendes ha sido también víctima de la situación imperante.

La agresiva desregulación de las políticas de protección en la Amazonía y sus resultados ha quedado clara y patente con los datos publicados por el INPE sobre los incendios forestales de 2019 (ver gráfico sobre el particular). Bolsonaro no solo impulsa la desregulación ambiental, también ofende y ataca a la clase científica en posición de producir conocimientos que le son adversos. Esa actitud además envalentona y estimula a los sectores extremistas que son capaces de violar impunemente la reglamentación y fiscalización ambiental que sobreviva y hasta demostrar su odio contra líderes ambientalistas, tal y como ocurrió con el asesinato de Chico Mendes en 1988.

La publicación de todos estos elocuentes datos, le costó al prestigioso científico y director del INPE, Dr. Ricardo Galvão, humillaciones y vejámenes públicos directamente de parte del presidente Jair Bolsonaro. El 7 de agosto de 2019, el Dr. Galvão fue despedido fulminantemente no sin antes hacer importantes declaraciones públicas sobre las ofensas en su contra, en contra de la ciencia brasileña y de la prestigiosa institución que dirigió. Galvão, miembro de la Academia de Ciencias de Brasil y egresado doctoral del Massachusetts Institute of Technology (MIT) es además profesor titular de física de la Universidad de San Pablo. Desde el INPE se probó fehacientemente el vertiginoso aumento no solo de la deforestación sino de la extracción ilegal de minerales con alto saldo de contaminación sobre arroyos y ríos.

A pesar de la experiencia traumática del asesinato de Chico Mendes, la conducta agresiva de los enemigos del ambiente se vuelve a manifestar con terror en Brasil. El año pasado no solo se quebró el récord de incendios forestales, en ese 2019 también se estableció triste y lamentablemente una cifra récord de asesinatos de líderes ambientales en Brasil.²⁰

La resonancia internacional

En una muestra absurda de demagogia, Bolsonaro, en vez de actuar con rapidez para detener la proliferación de los incendios, comenzó una disputa pública responsabilizando a las organizaciones sin fines de lucro ambientalistas de los incendios con la intención de perjudicarlo políticamente ante la opinión pública. Los ataques infundados, dimes y diretes y la demagogia llegaron incluso a la cumbre número 45 del G7 (G8 hasta que en 2014 excluyeron a Rusia por causa de la anexión de Crimea) el año pasado, celebrado esta vez en la localidad francesa de Biarritz entre 24 y el 26 de agosto de 2019. Allí, el presidente francés Macron aprovechó la ocasión para increpar y criticar duramente a Bolsonaro antes y durante la reunión. En este enfrentamiento se hizo notar que aún los políticos de posturas neoliberales en el marco europeo resultan tener cierta sensibilidad y compromiso en temas ambientales globales. Esto contrasta con la ideología de corte neoconservadora

¹⁹ Eric Nepomuceno. Así es la política ambiental de Bolsonaro. <https://www.amp.pagina12.com.ar/234869-asi-es-la-politica-ambiental-de-bolsonaro>.

²⁰ Un año de Bolsonaro: la gran amenaza al medio ambiente. <https://www.amp.pagina12.com.ar/239438-un-ano-de-bolsonaro-la-gran-amenaza-al-medio-ambiente>. Eric Nepomuceno.

que representa Bolsonaro y que claramente, al igual que el presidente Trump, menosprecian cualquier tipo de regulaciones o reformas al sistema capitalista en lo concerniente al *Calentamiento Global*. De hecho, hay que destacar que muchos de este tipo de personajes políticos llegan al extremo incluso de negar que exista tal cosa como *Calentamiento Global* o que éste sea causado por nosotros mismos (antropogénico). Mientras todo esto ocurría ante los ojos del mundo puestos en la cumbre del G7 en Francia, en la Amazonía brasilera la destrucción continuaba implacable sin que el Estado autorizara acciones significativas para frenar los siniestros.

Conclusión

La presión internacional fue de tal magnitud que Bolsonaro se vio forzado a autorizar el ejército y otros elementos del Estado a comenzar a intervenir para frenar los incendios. El presidente tuvo además (de seguro contra su intención original) que actuar emitiendo una ordenanza ejecutiva prohibiendo las quemas por parte de los agricultores. Sin embargo, la muerte de animales y especies vegetativas ha sido una cosa espantosa y sin manera de reparar.

Esta situación es solo una expresión más que demuestra la incompatibilidad entre el desarrollismo capitalista desenfrenado y la necesidad de la preservación de nuestro Planeta. El capitalismo de libre competencia y neoliberal es hoy día la amenaza fundamental para la Amazonía. A través de la Agenda 21 en Río de Janeiro, en 1992, se establecieron nuevas bases para un desarrollo económico más armonioso en donde la naturaleza no estuviese reñida y amenazada llevando siempre las de perder. Urge entonces, no solo en Brasil sino en todo el planeta Tierra también, una nueva manera más respetuosa de relacionarnos con nuestro ambiente natural.

Science, Colonialism and the Case for Environmental Justice in Vieques¹

Jorge L. Colón²

Over the course of six decades, the United States Navy dropped between 150 and 700 million pounds of bombs and ammunition in military practices on the populated island of Vieques, Puerto Rico, an island roughly twice the size of Manhattan (Wargo, 2009). Of the estimated 39 million pounds dropped between 1983 and 1998, 17.7 million pounds were TNT and 88 pounds were depleted uranium (Davis, Hayes-Conroy & Jones, 2007; Sanderson, Fauser, Stauber, Christensen, Løfstrøm, & Becker, 2017; Wargo, 2009). The impacts of the bombing (Figure 1) were significant – flattened mountaintops, cratered lagoons and beaches, toxic levels of contaminants, compromised health of residents, and more (Berman Santana, 2002; Grupo de Apoyo Técnico y Profesional para el Desarrollo Sustentable de Vieques, 2002; Massol-Deyá & Díaz de Osborne, 2013; Díaz, Pérez, Delgado Acevedo & Massol-Deyá, 2018; McCaffrey, 2000; McCaffrey, 2018).



Figure 1. Smoke cloud from U.S. Navy bombing in Vieques.

On April 19 1999, two MK-82 500 pound bombs were mistakenly dropped from a Navy F/A-18C Hornet fighter jet near a clearly marked observation post in the Live-Impact-Area (LIA) of the Navy bombing range in east Vieques, killing the viequense civilian security guard David Sanes Rodríguez. This tragedy sparked a new phase of the protracted struggle, including massive protest and civil disobedience, to end the bombing in Vieques (Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, 2000; McCaffrey, 2018). Local viequen-

1 Based on a plenary lecture with the same title given by the author at the 2017 Conference of Ford Fellows at the National Academy of Sciences, Washington, D.C., on May 4, 2018.

2 **Jorge L. Colón.** Professor, Department of Chemistry, Faculty of Natural Sciences, University of Puerto Rico, Río Piedras Campus. jorge.colon10@upr.edu

ses combined with mainland Puerto Ricans, Puerto Ricans from the diaspora, and others around the world forced the Navy to end the bombing in May 1, 2003 (Atilés-Osoria, 2014; McCaffrey, 2018; Zenón, 2018). The Navy transferred the former military camp and target impact area on the east of Vieques to the Department of Interior (DOI) in accordance with Public Law 107-107. The area became a federal national wildlife refuge managed by the DOI U.S. Fish and Wildlife Service.

On February 11, 2005, the U.S. Environmental Protection Agency (EPA) placed the Vieques bombing range and surrounding waters on its Superfund National Priorities List (NPL) under the designation Atlantic Fleet Weapons Training Area (AFWTA)-Vieques (National Priorities List for Uncontrolled Hazardous Waste Sites, 2005). The Superfund program is the common name for the Comprehensive Environmental Response, Compensation and Liability Act (CERCLA). The NPL is EPA's priority list of sites throughout the United States and its territories with known or potential releases of hazardous substances, pollutants, or contaminants. Under CERCLA the Navy, as the agency responsible for the contamination, funds and conducts all cleanup activities on Vieques, with oversight by the EPA and the Puerto Rico Environmental Quality Board. After more than 16 years since the Navy stopped bombing in Vieques, the cleanup efforts have just consisted in removing bombs and other unexploded ordnance using methods that include open detonation and open burning, which present health risks to residents from the contaminants in the smoke column due to the prevailing trade winds in Vieques. In addition, no soil decontamination has yet occurred, and cleanup activities of underwater areas have not started; the current Navy estimate is that the cleanup activities might be completed by 2032 (almost 30 years after the Navy stopped the bombing). The decades of environmental and health deterioration in Vieques due to the U.S. Navy military practices and the current inappropriate cleanup efforts is a clear example of environmental colonialism (Atilés-Osoria, 2013; Atilés-Osoria, 2014; Ayala, 2003; Concepción, 1998).

The history of environmental colonialism in Vieques is tied to the colonial history of Puerto Rico (Ayala & Bernabe, 2007; Ayala Casás & Bolívar Fresneda, 2011). Puerto Rico, a Caribbean archipelago and colony of Spain for more than 400 years, was ceded, along with Philippines and Guam, to the United States after the Spanish-American War of 1898 by the Treaty of Paris (Immerwahr, 2019). In the now infamous Insular Cases, the U.S. Supreme Court declared that Puerto Rico "is a territory appurtenant and belonging to the United States, but not a part of the United States" (*Downes v Bidwell*, 1901; Rivera, 2007; Torruella, 2013). Puerto Rico is a non-incorporated territory belonging to the United States and subject to Congress's authority under the Territorial Clause of the U.S. Constitution (Article IV, Section 3, Clause 2 of the US Constitution). The colonial status of Puerto Rico did not change when Puerto Ricans were granted U.S. citizenship in 1917 nor upon the establishment of the Commonwealth of Puerto Rico in 1952. A recent court ruling (*Puerto Rico v. Sánchez Valle*, 2016) and a federal law (PROMESA, 2016) have reaffirmed the U.S. colonial control on the island, culminating with the appointment of an unelected seven-member Fiscal Oversight and Management Board that has imposed extreme austerity measures

SCIENCE, COLONIALISM AND THE CASE FOR ENVIRONMENTAL JUSTICE IN VIEQUES and has more power over the island economic decisions than elected Puerto Rican officials (Colón, 2015; Colón 2017).

History of the Navy presence in Vieques

In 1941, U.S. Public Law 247 allowed the expropriation of 78% of the land in Vieques from much of the viequense population in the period between 1941-43 and 1947, to build a Navy base (Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, 2003; Grupo de Apoyo Técnico para el Desarrollo Sustentable de Vieques, 2002; Meléndez, 2000). Eighty-nine percent of the civilian population remained on the island in a fifth of the area where they lived in 1940 (Figure 2) (Ayala, 2003). The Navy came to own 26,000 of the 33,000 acres of land in Vieques, with an area on the western end of Vieques for a Naval Ammunition Support Detachment (NASD) used to store munitions, and areas on the eastern end of Vieques for an Eastern Maneuver Area (including Camp García), a Surface Impact Area, and a LIA for military practices. The civilian population of Vieques was kept prisoner in a small central area.

The first large scale war practice took place on Vieques in 1948 with more than 60

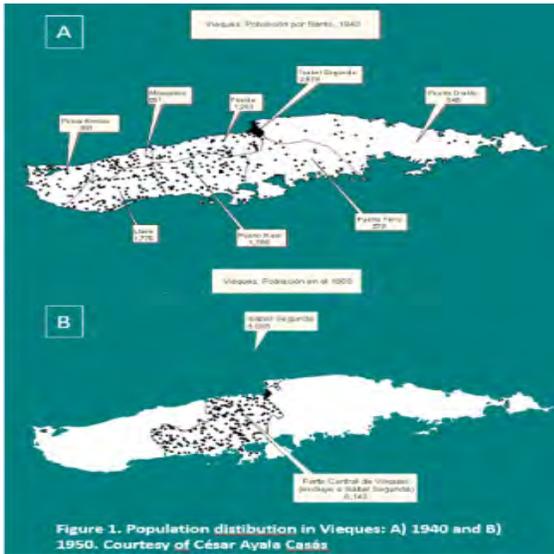


Figure 2. Population distribution in Vieques: A) 1940 and B) 1950. Courtesy of César Ayala Casás.

naval vessels, 350 planes and 50,000 troops. In 1949 the New York Times reported military practices with “more than 100 ships, some 35,000 men and several hundred planes” (The New York Times, 1949) where napalm incendiary bombs were used in Vieques. The large-scale war practices continued from then on (Figure 3). In the early 1980s, on average 3,400 bombs were dropped annually, 158 days of naval bombardment occurred, 200 days of air-to-ground combat exercises were held, and 21 days of amphibious landings took place on the island. Wargo (2009) indicates that the Navy estimated that between 1980 and 2000, on average, 3 million pounds of bombs and ammunition were dropped in Vieques annually and that in 1993 and also in 1994 fourteen million

pounds of ammunition were dispatched by the NASD in western Vieques for use in the maneuvers in east Vieques. During peak training periods, 7,600 bombs were dropped each month, that is, an average of 253 each day (Wargo, 2009), on an island where approximately 10,000 viequenses lived eight miles away, down-wind, from the ranges.

The history of the decades-long struggle of the people of Vieques against the military bombing by the U.S. Navy has already been told on several occasions (Atilas-Osoria, 2014; McCaffrey, 2000, McCaffrey 2018). McCaffrey (2000) indicates that both the Atlantic Fleet of the United States Armed Forces and military forces of the North Atlantic Treaty Organization (NATO) and allied countries of South America and the Caribbean were trained and conducted war games in Vieques. The Navy obtained over \$80 million a year from renting Vieques for training, military maneuvering, and weapons’ testing of its allies. McCaffrey

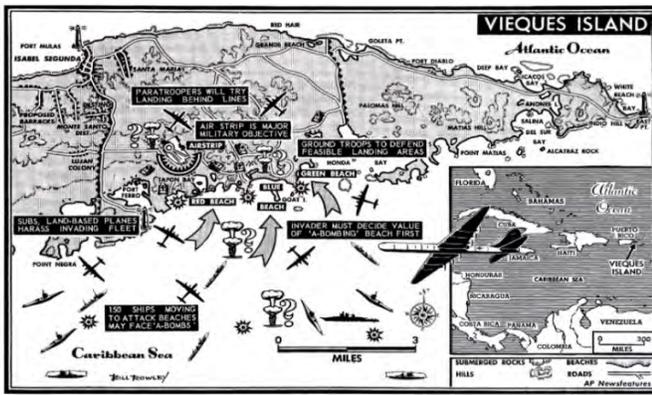


Figure 1: Vieques, 1953. Expeditionary Warfare Training Group. Atlantic, Box 7: LANT PHIBEX II-53. Marine Corps Archives, Quantico, VA. Courtesy of Bonnie Donohue.

Figure 3. Military plans for 1950 war maneuvers in the eastern end of Vieques (McCaffrey, 2018).

(2000) adds that the U.S. interventions in the Balkans, Haiti, Iraq and Somalia were tested in the invasion maneuvers in Vieques and that training was conducted there for the overthrow of Guatemalan president Jacobo Arbenz in 1954, the Bay of Pigs operation (Playa Girón) in Cuba in 1961, the invasion of the Dominican Republic in 1965, the overthrow of Chilean President Salvador Allende in 1973, and the invasions of Granada and Panama in 1983 and 1989, respectively.

Environmental and health consequences of the Navy presence in Vieques

The bombs and other military munitions used in Vieques contained toxic substances such as TNT, RDX, HMX, Teteryl, HBX, PETN, heavy metals (e.g., lead, cadmium, arsenic, mercury), napalm, Agent Orange, chaff, perchlorate, phosphorus and other pyrophoric materials, and residues of organic and inorganic chemical components, among other unknown contaminants (Massol-Deyá & Díaz de Osborne, 2013; Wargo, 2009). In 1999, the US Navy admitted to illegally firing depleted uranium (DU) munitions on Vieques (NAVFAC ATLANTIC, 2018). DU is mildly radioactive and toxic as a heavy metal. In 2002, the Department of Defense (DOD) admitted that Vieques had been used in exercises for biological and chemical warfare and that trioctyl phosphate (a simulant of the nerve agent VX and known animal carcinogen), had been used in those exercises; given the direction of trade winds, it is plausible that the civilian population was exposed (Government Accountability Office, 2004). Studies conducted by independent scientists demonstrated the presence of high concentrations of heavy metals and other contaminants, both in the soil and coastal waters in the bombing range and in the civil area in vegetation that is part of the food chain, thus posing a potential pathway and possible effects on the health of the population of Vieques (Díaz, Pérez, Delgado Acevedo & Massol-Deyá, 2018; Massol-Deyá & Díaz de Osborne, 2013; Wargo, 2009).

The U.S. Navy military practices exposed the citizens in Vieques to toxic contaminants associated to the explosion of ordnance and the thousands of bombs that were dropped in the LIA, as particles and fumes were carried by trade winds directly into the civil area. Even though the military practices stopped in 2003, the population continues to be exposed because Blow-In-Place (BIP), open burning and detonation of unexploded munitions is currently being used by the U.S. Navy contractors during the clean-up operations. The community, including members of the Restoration Advisory Board (RAB), have been opposed to these practices since the trade winds transport the smoke column produced after each detonation right into the civil area. Previous studies conducted in Vieques by Ortiz-Roque and Yadiris (2004) evaluated the presence of mercury among reproductive-aged

women and found that as many as 26.7% of those tested had mercury levels that were unsafe for a developing human fetus. This is much higher than the 7% that has been found previously among reproductive-aged women in the continental U.S. and the 6.6% for those tested in the coastal northeast of Puerto Rico. Another study was conducted by the Puerto Rico Department of Health (2006) to detect the presence of arsenic in hair and urine, cadmium in hair and creatinine, nickel in hair and creatinine, mercury, aluminum and lead in blood and uranium in urine. Some of the results were that at least one metal was detected in about 90% of the population in the study and there were fifteen viequenses with toxicity levels.

The Vieques population has been exposed to toxic contaminants by the military practices and bombing of land and sea from 1948 to 2003 and by the BIP, open burning and detonation methods used in the Superfund site cleanup efforts that have impacted the health of the Vieques population (Díaz, Pérez, Delgado-Acevedo & Massol-Deyá, 2018; Mansilla-Rivera, Nazario, Ramírez-Marrero, Crespo & Rodríguez-Sierra, 2014; Nazario, Suárez & Pérez, 1998; Ortiz-Roque & Yadiris, 2004; Porter, Barton & Torres, 2011; Sanderson, Fauser, Stauber, Christensen, Løfstrøm, & Becker, 2017; Wargo, 2009). In 1996, the Graduate School of Public Health of the University of Puerto Rico analyzed cancer data from the Puerto Rico Department of Health up to 1989 and confirmed that: 1) the incidence rate of cancer in Vieques increased since the early 1970s until 1989, 2) the incidence rate followed the pattern of increasing days and intensity of U.S. Navy use of the Vieques Bombing Range, after the Navy closed the Culebra Bombing Range in 1970s and transferred its maneuvers to Vieques, with a lag time of 20 years, 3) in the early 1980s the cancer incidence rate in Vieques surpassed the one in Puerto Rico, and 4) the excess cancer risk for the time period of 1985-89 was 27% ($p < 0.05$) for the population of Vieques compared to Puerto Rico, but the excess was 117% and 257% for viequenses 0-9 years and 10 to 19 years of age, respectively - compared to children of the same ages in Puerto Rico (Nazario, Suárez & Pérez, 1998).

The Agency for Toxic Substances and Disease Registry (ATSDR) was tasked in 1999 to evaluate whether health problems among Vieques residents were associated with exposure to hazardous substances resulting from military training exercises on the island that reached them through exposure pathways such as groundwater and drinking water, soil, fish and shellfish and air. The reports, called Public Health Assessments and published in 2003 (ATSDR 2001, 2003 a, b, c; ATSDR, 2009), did not establish a link between human health and military training. However, upon major criticism of the reports from Puerto Rican scientists and scientists from abroad for lacking scientific rigor, these reports were withdrawn by ATSDR in 2009, citing sample design inadequacy and sample size insufficiency (Navarro, 2009). A second ATSDR report (2013) reached similar conclusions as the first, but was strongly disputed on scientific grounds (Pierluisi, 2012). Vieques residents have been denouncing the Navy and its contractors for not providing the information needed to access the cleanup process and not considering alternatives suggested by their environmental consultants. The Navy pretends to “clean up” Vieques to the lowest standard possible (a

“low” cleanup/remediation level that would classify the ranges as “limited public access” to use them for wildlife preservation, but not for human habitation), as it has done in many of its former contaminated practice ranges (Government Accountability Office, 2001).

The U.S. Navy continues to use open burning/open detonation in the cleanup activities of thousands of remaining bombs in the former LIA, a Superfund site. In 2013, 7,000 Vieques residents filed a petition to the Inter-American Commission on Human Rights (IACHR) against the U.S. Navy, alleging violations of their human rights and environmental justice (Epting, 2015). This petition was supported by the Natural Resources Defense Council (NRDC) who submitted an *amicus curiae* brief in 2017. On April 3 2019, U.S. Ambassador Carlos Trujillo sent a letter to the IACHR with the U.S. response and, as expected, argued that the petition is inadmissible and must be dismissed. The response letter includes the following information about the Navy cleanup efforts: “During this effort, over 7.7 million items of Material Potentially Presenting an Explosive Hazard (MPPEH) have been safely recovered and processed. To date, the Navy has removed approximately 102,000 munitions items, including 39,000 projectiles, 32,000 bombs, 4,300 mortars, 1,300 rockets, 16,000 submunitions, and 9,400 grenades, flares, pyrotechnics, and other munitions. The remaining 7.6M items were scrap metal or other material documented as safe. Approximately 57,000 munitions items have been destroyed in controlled detonations, and 45,000 munitions items have been processed by other means.” (Trujillo, 2019, p.11). Since “controlled detonations” is the BIP, open burning/open detonation method, the U.S. government is admitting that thousands of bombs and other ordnance have been detonated in open air exposing the Vieques residents to the environmental and health consequences of such actions.

In January 2019 a report by the National Academies of Science, Engineering and Medicine indicated that there are alternative means of demilitarizing conventional bombs and munitions, including using closed detonation chambers (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018), as has been suggested for many years by community environmental consultants and the Vieques population. However, the Navy continues to oppose their use in Vieques. Swift land and underwater cleanup and decontamination from the unexploded ordnance left behind by the US military is necessary. Full disclosure by the Navy of all bombing activities has not occurred and it is urgently needed to provide a full assessment of contamination levels and future decontamination efforts.

Vieques community-based organizations such as *Vidas Viequenses Valen* (Figure 4), *La Colmena Cimarrona*, and *Vieques en Rescate*, among others, are actively leading the way in denouncing the Navy clean up efforts and providing health, farming and nutrition services to the population (McCaffrey, 2018; Medina, Pellegrini & Mogro-Wilson, 2014). The daily situation of the viequenses, particularly the ones in need of medical help, and the tourism industry, which provides jobs and injects money into the small island economy, is dire since the ferry service to the island operated by the Puerto Rico government is in such bad shape that recently the Governor had to call in the National Guard for help with transportation. In addition, medical facilities are urgently needed in Vieques. Unfortunately,

SCIENCE, COLONIALISM AND THE CASE FOR ENVIRONMENTAL JUSTICE IN VIEQUES

Vieques is definitely a colony within a colony. The same solidarity demonstrated by so many people worldwide that helped stop the bombing in Vieques is required again to pressure the U.S. Navy to conduct a responsible and comprehensive cleanup of Vieques, and the Puerto Rican and U.S. government to provide funds for ferry and health services to the Vieques population. The Cease Fire Campaign (cswab.org) has included Vieques in its campaign to stop open burning and open detonation of military munitions.

The environmental injustice in Vieques cannot continue. Peace for Vieques will not be accomplished if health and environmental justice does not reach all of its citizens.



Figure 4. Protest of *Vidas Viequenses Valen* against the U.S. Navy.

References

- Atilés-Osoria, J. M. (2013). Colonialismo ambiental, criminalización y resistencias: Las movilizaciones puertorriqueñas por la justicia ambiental en el siglo XXI. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 100, 131-152.
- Atilés-Orsoria, J. M. (2014). Environmental colonialism, criminalization and resistance: Puerto Rican mobilizations for environmental justice in the 21st century. *RCCS Annual Review*, 6(6), 3-21. URL : <http://rccsar.revues.org/524>; DOI : 10.4000/rccsar.524.
- ATSDR (2001). Focused public health assessment: drinking water supplies and groundwater pathway evaluation, Isla de Vieques Bombing Range, Vieques, P.R. Appendix F. https://www.atsdr.cdc.gov/HAC/PHA/reports/isladevieques_10162001pr/index.html. Accessed October 6, 2019.
- ATSDR (2003a). Public health assessment: soil pathway evaluation, Isla de Vieques Bombing Range, Vieques, Puerto Rico. February 7. Springfield, VA: National Technical Information Service. https://www.atsdr.cdc.gov/HAC/PHA/reports/isladevieques_02072003pr/expopath.html. Accessed October 6, 2019.

DESCOLONIZAR LA PAZ

- ATSDR (2003b). Public health assessment: fish and shellfish evaluation, Isla de Vieques Bombing Range, Vieques, Puerto Rico, National Technical Information Service, Springfield June 27 2003. https://www.atsdr.cdc.gov/HAC/PHA/reports/isladevieques_06272003pr/appendices2.html. Accessed October 6, 2019.
- ATSDR (2003c). Public health assessment: air pathway evaluation, Isla de Vieques Bombing Range, Vieques, Puerto Rico. National Technical Information Service, Springfield, Aug 26 2003. https://www.atsdr.cdc.gov/HAC/pha/reports/isladevieques_08262003pr/index.html. Accessed October 6, 2019.
- ATSDR (2009). Vieques scientific consultation November 5–6. Books I and II. Agency for Toxic Substances and Disease Registry, Atlanta, GA.
- ATSDR (2013). An evaluation of environmental, biological, and health data from the Island of Vieques. U.S. Department of Health and Human Services, Agency for Toxic Substances and Disease Registry (ATSDR), Division of Community Health Investigations, Atlanta, Georgia 30333. https://www.atsdr.cdc.gov/sites/vieques/2013_report.html. Accessed October 6, 2019.
- Ayala, C. (2003). Recent works on Vieques, colonialism, and fishermen. *Centro Journal*, XV(1), 212-225.
- Ayala, C., & Bernabe, R. (2007). *Puerto Rico in the American century: A history since 1898*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Ayala Casás, C., & Bolívar Fresneda, J. (2011). *Battleship Vieques: Puerto Rico from World War II to the Korean War*. Princeton: Markus Wiener Publishers.
- Baldwin, H. W. (1949, March 2). Island Bombarded in Navy War Game. *The New York Times*, p. 11. <https://www.nytimes.com/1949/03/02/archives/island-bombarded-in-navy-war-game-live-shells-bombs-and-rockets.html> (accessed on October 8, 2019).
- Berman Santana, D. (2002). Resisting toxic militarism: Vieques versus the U.S. Navy. *Social Justice*, 29(1/2), 37-47.
- Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (2000). *De Vieques a la Universidad: Lecciones y necesidades del pueblo de Vieques en lucha por la paz y el desarrollo*. Tercera Lección Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Colón, J. L. (2015). Puerto Rico's future at stake. *Science*, 349(6253), 1145. DOI: 10.1126/science.aad3620.
- Colón, J. L. (2018). Renewable energy for Puerto Rico. *Science*, 362(6410), 7. DOI: 10.1126/science.aav5576.
- Concepción, C. M. (1998). Justicia Ambiental, luchas comunitarias y política pública. *Revista de Administración Pública*, 31-32, 89-113.
- Davis, J. S., Hayes-Conroy, J.S., & Jones, V.M. (2007). Military pollution and natural purity: Seeing nature and knowing contamination in Vieques, Puerto Rico. *Geo Journal*, 69(3), 165-179.
- Díaz, E., Pérez, D, Delgado-Acevedo, J., & Massol-Deyá, A. (2018) Longitudinal survey of lead, cadmium, and copper in seagrass *Syringodium filiforme* from a former bombing range (Vieques, Puerto Rico). *Toxicology Reports* 5, 6–11.
- Downes v. Bidwell*, 182 U.S. 244 (1901) p. 287.

SCIENCE, COLONIALISM AND THE CASE FOR ENVIRONMENTAL JUSTICE IN VIEQUES

- Epting, S. (2015). The limits of the environmental remediation protocols for environmental justice cases: lessons from Vieques, Puerto Rico. *Contemporary Justice Review*, 18(3), 352-365.
- Government Accountability Office (2001). Environmental Liabilities: DOD Training Range Cleanup Cost Estimates are Likely Understated. GAO-01-479, <https://www.gao.gov/new.items/d01479.pdf>. Accessed October 8, 2019.
- Government Accountability Office (2004). Report to the Senate and House Committees on Armed Force, Chemical and Biological Defense, DOD Needs to Continue to Collect and Provide Information on Tests and Potentially Exposed Personnel (May 2004) ("In the 1962-74 time period, the Department of Defense (DOD) conducted a classified chemical and biological warfare test program—Project 112—that might have exposed service members and civilian personnel to chemical or biological agents."). <https://www.gao.gov/new.items/d04410.pdf>. Accessed April 22, 2019.
- Grupo de Apoyo Técnico y Profesional para el Desarrollo Sustentable de Vieques (2002). *Guías para el Desarrollo Sustentable de Vieques*. San Juan: Publicaciones Gaviota.
- Immerwahr, D. (2019). *How to hide an empire: A history of the greater United States*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Mansilla-Rivera, I., Nazario, C. M., Ramírez-Marrero, F., Crespo, C. J., Rodríguez-Sierra, C. J. (2014). Assessing arsenic exposure from consumption of seafood from Vieques-Puerto Rico: A pilot biomonitoring study using different biomarkers. *Archives of Environmental Contamination and Toxicology*, 66(2), 162-175.
- Massol-Deyá, A., & Díaz de Osborne, E. (2013) *Ciencia y Ecología: Vieques en crisis ambiental*. Adjuntas, Puerto Rico: Publicaciones Casa Pueblo.
- Medina, C. K., Pellegrini, L. C., & Mogro-Wilson, C. (2014). Political power and health inequalities in Vieques, Puerto Rico, *Social Work in Public Health*, 29(5), 401-416. doi:10.1080/19371918.2013.853017. Accessed October 8, 2019.
- Meléndez López, A. (2000) *La batalla de Vieques*. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Edil.
- McCaffrey, K. T. (2002). *Military power and popular protest: The U.S. Navy in Vieques, Puerto Rico*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- McCaffrey, K. T. (2018). Environmental remediation and its discontents: the contested cleanup of Vieques, Puerto Rico. *Journal of Political Ecology*, 25(1), 80-103.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018). Alternatives for the Demilitarization of Conventional Munitions. Washington, DC: The National Academies Press. doi: <https://doi.org/10.17226/25140> . Accessed February 10, 2019.
- National Priorities List for Uncontrolled Hazardous Waste Sites; Environmental Protection Agency, 70 Fed. Reg. 7182 (January 11, 2005).
- NAVFAC ATLANTIC Public Affairs Office. 2018. Vieques Environmental Restoration Fact Sheet. Depleted Uranium in the Live Impact Area of Vieques. Vieques Environmental Restoration Fact Sheet. Depleted Uranium in the Live Impact Area of Vieques. https://www.navfac.navy.mil/content/dam/navfac/Environmental/PDFs/env_restoration/vieques/Depleted_Uranium_FS_English.pdf. Accessed April 22, 2019.
- Nazario, C. M., Suárez, E., & Pérez, E. (1998). Critical analysis of the Puerto Rico Department of Health's Report *Cancer Incidence in Vieques*, March 10, 1998. Department of Biostatistics and Epidemiology, Graduate School of Public Health, University of Puerto Rico.

DESCOLONIZAR LA PAZ

- Ortiz-Roque, C., & Yadiris, L. R. (2004). Mercury contamination in reproductive age women in a Caribbean island: Vieques. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 58(9), 756–757.
- Pierluisi, P. R. (2012). Comment on “An evaluation of environmental, biological, and health data from the Island of Vieques.” Committee on Ethics, U.S. House of Representatives; Washington, DC. March 6, 2012.
- Porter, J. W., Barton, J. V., Torres, C. (2011). Ecological, radiological, and toxicological effects of Naval bombardment on the coral reefs of Isla de Vieques, Puerto Rico. In G. Machlis, T. Hanson, Z. Spiric, & J. E. McKendry (eds.) *Warfare Ecology: A New Synthesis for Peace and Security*. (pp 65-122). NATO Science for Peace and Security Series – C: Environmental Security. Dordrecht: Springer.
- Puerto Rico Department of Health (2006, noviembre). Estudio de prevalencia de metales pesados en Vieques, Puerto Rico.
- Puerto Rico v. Sánchez Valle* (2016), 136 S. Ct. 1863.
- Puerto Rico Oversight, Management, and Economic Stability Act (PROMESA). 2016. Public Law 114-187, 130 Stat. 549 (codified at 48 U.S.C. § 2101 (2016)).
- Rivera, E. R. (2007). *American colonialism in Puerto Rico: The judicial and social legacy*. Princeton: Markus Wiener Publishers.
- Sanderson, H., Fauser, P., Stauber, R. S., Christensen, J., Løfstrøm, P., & Becker, T. (2017). Civilian exposure to munitions-specific carcinogens and resulting cancer risks for civilians on the Puerto Rican island of Vieques following military exercises from 1947 to 1998. *Global Security: Health, Science and Policy*, 2(1), 39-60.
- Torruella, J. R. (1988). *The Supreme Court and Puerto Rico: The doctrine of separate and unequal*. San Juan, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Torruella, J. R. (2013). Ruling America’s colonies: The Insular Cases. *Yale Law & Policy Review*, 32, 57-95.
- Trujillo, C. (2019, April 3). Letter to Dr. Paulo Abrão, Executive Secretary, Inter-American Commission on Human Rights.
- Vieques to Protest Explosions, Contamination by US Navy (July 31, 2017). Retrieved October 17, 2019, from <https://www.telesureenglish.net/news/Vieques-to-Protest-Explosions-Contamination-by-US-Navy-20170731-0011.html> .
- Wargo, J. (2009). *Green intelligence*: New Haven: Yale University Press.
- Yelin, J. C., & Miller, D. S. (2009). A brief history of environmental inequity and military colonialism on the isle of Vieques, Puerto Rico. *Environmental Justice*, 2(3), 153-159.
- Zenón, C. (2018). *Memorias de un pueblo en lucha: Manual de lucha para los jóvenes que quieren transformar a Puerto Rico*. San Juan: Editorial El Antillano.

Autosuficiencia Energética Como Paso Hacia la Descolonización de Puerto Rico

Arturo Massol-Deyá¹

Antecedentes de un pasado colonial que se extiende

La multacentenaria relación colonial de Puerto Rico con España y, luego de la invasión militar de 1898 con Estados Unidos, ha coartado el derecho a la autodeterminación de nuestro pueblo. Una o dos décadas atrás, esta aseveración solo la reconocía un sector minoritario de nuestras islas. Ya no. Afirmar que Puerto Rico es un territorio colonial pasó de ser una aseveración ideológica sectaria a un entendido de consenso nacional. Solo unos pocos eligen pensar en el autoengaño de un pacto con el congreso federal.

La imposición de una Junta de Control Fiscal Federal bajo la Ley para la Supervisión, Administración y Estabilidad Económica de Puerto Rico (“PROMESA”, por sus cínicas siglas en inglés) pone al relieve esta condición territorial insular de subyugación a los poderes plenarios del congreso de Estados Unidos. La realidad colonial sigue siendo la misma. Tras una farsa vivencia de gobierno “propio”o el Estado Libre Asociado de 1952, el nuevo desembarco estadounidense se materializó en el 2016. Esta vez las órdenes congresionales serían ejecutadas por siete delegados directos a fuerza de otro tipo de cañonazo. La imposición de esta junta de control más que fiscal es, precisamente, el retorno a una condición colonial directa y análoga a la vivida tras la invasión 120 años atrás.

En Adjuntas escuché de pequeño a mi papá decir, “sabes, el Grito de Lares fue el alumbramiento de nuestra nacionalidad donde maduró el mestizaje del indígena originario con el negro esclavo africano y el español conquistador, ni uno pero todo a la vez. Desde entonces somos puertorriqueños”. Se refería al grito de un parto de independencia, a Betances, a Mariana Bracetti y nuestra bandera, a Manolo el Leñero junto a Joaquín Parrilla “no se rinde” y otros en Lares un 23 de septiembre de 1868. Como todo alumbramiento, fue doloroso. Y aunque el poder jurídico a la autodeterminación no se alcanzó, sí se definió una identidad plena con cultura colectiva distintiva en un territorio nacional.

Tras la invasión norteamericana años después, el maestro Eugenio María de Hostos escribiría su obra **Madre Isla**. Para los habitantes de nuestras islas, España no sería más la Madre Patria. Desde entonces, nuestra madre patria es la Madre Isla, Puerto Rico. Aún así, los puertorriqueños y la puertorriqueñas jamás hemos tenido la oportunidad de auto-determinar nuestra patria geográfica.

¹ **Arturo Massol-Deyá**. Director Asociado de Casa Pueblo de Adjuntas y Catedrático en Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez. arturomassol@gmail.com

Breve cuadro del País pre-María

El País se viene a menos. Con una economía artificial basada en la dependencia y tras el capital foráneo atender sus propios intereses en una economía que se globalizó, Puerto Rico cayó por diseño en una gigantesca deuda que el propio gobierno aceptó como impagable en mayo de 2016.² El decrecimiento económico sostenido que sobrepasó 10 años consecutivos desde mediados de la primera década del nuevo milenio ha sido justificación para que gobiernos neoliberales impongan intensas políticas de austeridad. Las medidas incluyen la privatización de lo público como aeropuertos, muelles y carreteras, pérdidas de derechos y beneficios laborales, cierre de escuelas, reducción dramática de apoyo a la universidad pública, despidos y menos servicios. Las carencias de oportunidades de progreso y bienestar social han provocado una enorme ola de emigración con un decrecimiento poblacional de 14% en el 2018 comparado a datos censales de 2010.³

Durante este proceso y, específicamente en el renglón energético, la reducción de personal crítico y recortes fiscales provocaron el deterioro de la red de transmisión y distribución de la Autoridad de Energía Eléctrica (AEE). Millones de dólares ha sido destinados en contratos de asesoría para imponer medidas administrativas que supuestamente generarían ahorros. Diez millones de estos fueron a parar solo a las manos de Lisa Donahue.⁴ Ella, al igual que otros, se van multimillonarios del país mientras nosotros pagamos con vidas “los platos rotos” de su negligencia, como ocurrió tras el paso del huracán María.

Breve cuadro con María

Con el paso del Huracán Irma por el norte del País el 6 de septiembre de 2017, nos pensamos libres de amenazas para el resto de una agitada temporada de huracanes. Esa tranquilidad duró poco. El sábado 16 de septiembre, María era apenas una tormenta al sureste de las islas de Barlovento. En la mañana del lunes alcanzó huracán categoría 2, horas después sería categoría 3 para, en la tarde, alcanzar vientos categoría 4. Los efectos del cambio climático volvían a tocarnos. Esa noche, el informe del Centro Nacional de Huracanes lo colocaba en la categoría 5 -el más alto nivel destructivo- con vientos sostenidos de 175 mph. El violento desarrollo de fenómenos tropicales como María no es en estos días una excepción. El calentamiento global tiene una cuota mayor de responsabilidad.

En la madrugada del miércoles 20 de septiembre, por Yabucoa comenzaron a sentirse los vientos huracanados de María. A la noche saldría su ojo por el noroeste de Puerto Rico, dejando atrás una estela de devastación. Las elevadas temperaturas del Mar Caribe aceleran la intensidad de los vientos hasta 18 mph por cada grado centígrado adicional producto del cambio climático.⁵ Con una capacidad mayor de retener humedad con tasas aumentadas de evaporación, estos eventos naturales combinan fuertes vientos con intensas y prolongadas lluvias. Unos 100,000 deslizamientos⁵ se registraron por medio de aná-

2 Williams, M. (2016, 2 de mayo). Puerto Rico anuncia que no pagará parte de su deuda pública. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2016/05/02/puerto-rico-anuncia-que-no-pagara-parte-de-su-deuda-publica/>

3 Agencia EFE. (2018, 19 de diciembre). Población de la isla se redujo un 14% desde el 2010. *El Nuevo Día*. <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/poblacionenlaislaseredujooun14desdeel2010-2466516/>

4 Redacción (2014, 15 de septiembre). La AEE firma contrato por los servicios de Lisa Donahue. *Sin Comillas*. <http://sincomillas.com/la-ae-firma-contrato-para-por-los-servicios-de-de-lisa-donahue/>

5 Elsner, J. B., Strazzo, S. E., Hagger, T. H., Larow, T. & Zhao, M. (2013, August 15). Sensitivity of limiting hurricane intensity to SST in the Atlantic from observations and GCMs. *Journal of Climate*, 26.

lisis satelital, en Puerto Rico tras el paso de María.⁶ Inundaciones, decenas de miles de estructuras parcial o totalmente destruidas, carreteras bloqueadas, torres de comunicación inservibles, interrupción del servicio de agua potable y colapso total de sistema energético dejaron al país literal y metafóricamente a oscuras. Pasarían meses, hasta más de un año, antes de que muchos recobrarán cierta normalidad.

¿Ayuda por ser ciudadanos americanos?

La respuesta de un gobierno local castrado de recursos y falta de diligencia, junto a un gobierno federal distante, sin sentido de urgencia y compromiso, fueron la receta perfecta para transformar las consecuencias de un evento natural en un desastre nacional. Sectores del gobierno local y la ciudadanía denunciaron a FEMA y al gobierno federal de tratar a los habitantes de Puerto Rico como ciudadanos de tercera categoría. Somos puertorriqueños pero, por imposición, nuestra ciudadanía es técnicamente estadounidense desde el 1917, aunque esta legislación federal no invalidó la hasta entonces ciudadanía nacional. A diferencia de otras instancias donde Puerto Rico ayuda en solidaridad a vecinos caribeños y otras naciones libres en momentos difíciles, esos mismos países se vieron imposibilitados de ayudar a Puerto Rico por restricciones políticas. Los mexicanos no pudieron enviar a especialistas a restituir el sistema energético, ni permitieron la entrada de médicos ni celadores cubanos ni de la ayuda humanitaria de Venezuela y otras naciones libres. Por lo tanto, las razones para Estados Unidos ayudar a Puerto Rico bajo circunstancias excepcionales como las sufridas tras María surgen de sus obligaciones por (i) mantener a este territorio colonial sin libertad política de ayudarse a sí mismo con el apoyo de sus vecinos, (ii) porque la ciudadanía general está obligada a pagar primas y seguros que alimentan a FEMA y otras agencias federales y (iii) porque sobre todo, Estados Unidos es uno de los responsables primarios de emisiones de gases de efecto invernadero que provocan calentamiento global, cambio climático y que afectan muy particularmente a las islas del Caribe. No se trata de apoyar a los habitantes de Puerto Rico por su ciudadanía, se trata de una obligación política, económica, ecológica y moral con las víctimas de cambio climático en un paisaje colonial.

Respuesta comunitaria que construye cambios

En Adjuntas, una pequeña municipalidad rural localizada en el centro de la Isla, la organización de autogestión comunitaria *Casa Pueblo* respondió inmediatamente al golpe huracanado en un escenario de abandono generalizado de parte de las responsabilidades públicas. Responder a la crisis no es nuevo para *Casa Pueblo*. En su origen en 1980, la comunidad se organizó para defender la Cordillera Central de una explotación minera a gran escala, luego propuso bosques, asumió la responsabilidad del manejo de los recursos naturales y, en ese caminar, estableció múltiples programas de autogestión cultural, ambiental y económica. Un mariposario, la primera radio comunitaria, el Bosque Escuela, proyectos de ecoturismo, la Escuela Comunitaria de Música, la biblioteca Joaquín Parrilla, todo con

6 Bessette-Kirton, E. K., Coe, J. A., Godt, J. W., Kean, J. W., Rengers, F. K., Schulz, W. H., Baum, R. L. Jones, E. S. & Staley, D. M. (2017, 25 October). Preliminary locations of landslide impacts from hurricane María, Puerto Rico. USGS. <https://landslides.usgs.gov/research/featured/2017/maria-pr/>

DESCOLONIZAR LA PAZ

la visión de un modelo que confronta las dependencias. La voz con agenda propia se gestó con el proyecto de autosuficiencia económica *Café Madre Isla*, cuyas ventas generan capital para el desarrollo social y comunitario. En el 1999, en *Casa Pueblo* se instaló un sistema fotovoltaico y construyó así autosuficiencia energética, rompiendo el monopolio de combustibles fósiles y cerrando las brechas entre el discurso de conservación y la acción.



Figura 1. Por generar energía en el lugar donde hace falta y se consume, el hogar mismo, al día siguiente de María, *Casa Pueblo* pudo reabrir sus puertas.

Por generar energía en el lugar donde hace falta y se consume, el hogar mismo, al día siguiente de María, *Casa Pueblo* pudo reabrir sus puertas. Los daños a la planta física fueron menores y el sistema fotovoltaico, modernizado a lo largo de los años, estaba intacto. A diferencia del resto del País, que quedó a oscuras, en Adjuntas, *Casa Pueblo* se convirtió en un oasis energético para la comunidad recibir apoyo mientras la gente recargaba equipos personales o conectaba sus máquinas de terapia respiratoria. De ahí se organizaron múltiples tipos de ayudas, desde clínicas de salud, medicinas, alimentos, cientos de toldos azules, agua, filtros de agua, paquetes de higiene personal, motosierras, generadores de emergencia, eventos culturales y lo que se convertiría en un ícono de las respuesta humanitaria comunitaria: la campaña *Iluminar Adjuntas con el Sol*. Inicialmente se activó la red de apoyo en la diáspora para adquirir lámparas solares, canalizarlas hasta Houston, Texas donde las hermanas Cabanillas y otros mediaban su transporte aéreo en vuelos especiales.

Miles de lámparas comenzaron a alumbrar las noches de familias en amplias regiones con la energía del sol, mejorando la calidad de vida en la crisis mientras se aprendía a vivir con una fuente de energía limpia y renovable. Así tocamos familias en todos los barrios de Adjuntas, las personas encamadas en Jayuya, Utuado, Lares, Castañer, Salinas, Aibonito, Humacao, Vieques y Loíza, entre otros. Además, ante el colapso de los sistemas de

AUTOSUFICIENCIA ENERGÉTICA COMO PASO HACIA LA DESCOLONIZACIÓN

comunicación, lograr conexión de cientos de adjunteños con su familia a través de telefonía satelital, la radio comunitaria y nuestras redes sociales, fue fundamental en los primeros días de la crisis.



Figura 2. El primer transmisor de Puerto Rico y el Caribe, Radio Casa Pueblo opera sus estudios y la torre de comunicaciones 100% con energía fotovoltaica.

Fueron muchas las manos, los grupos en Puerto Rico y fuera de sus islas que salieron de su normalidad para impulsar estas ayudas humanitarias. Actores nacionales como Carlos Delgado, Lourdes Miranda y fundaciones de compromiso social, así como en Texas, Georgia, Florida, Idaho, Michigan, Arizona, California, Nueva York, Filadelfia, Boston, España y Noruega, merecen un profundo reconocimiento. Fortalecer estas relaciones debe ser agenda natural, así como hacer sentir presente al que salió de la Isla pero “nunca se fue”. Allá, en esa creciente población nuestra, radica una gran fortaleza que sabe decir presente a la distancia.

Pero el panorama para muchos tras María sigue siendo el mismo de la pobreza. Por ésta y muchas otras razones impulsamos #50conSOL. La aspiración de esta campaña es provocar un cambio fundamental que nos aleje del modelo de generación centralizada basada en combustibles fósiles a una de generación distribuida usando el sol en los techos de nuestros hogares y edificios como son las escuelas y comercios. La meta inicial es alcanzar 50% de la generación con el sol para el 2027.

En el sector El Hoyo de Ballajá en Adjuntas, unas 10 familias recibieron un sistema de energía solar de emergencia con una pequeña nevera para insulina y otros medicamen-

tos, así como para energizar una máquina de diálisis que requiere 10 horas continuas de energía o máquinas de terapia respiratoria. Además, se instalaron unas 55 neveras familiares de alta eficiencia energética en todos los barrios del municipio, pensando en la seguridad alimentaria y en normalizar la dieta que, por la prolongación de la emergencia, representaba exposición a comida chatarra alta en sodio. Fueron muchas las muertes inducidas tras María, unas directas, pero la mayoría asociadas a un colapso de servicios básicos que se tradujeron en, al menos, 2,975 muertes.⁷ Si pagaron muchos con sus vidas, son muchos más los enfermos tras María. El fallo renal se triplicó como consecuencia de individuos prediabéticos o prehipertensos que se expusieron a mala alimentación por un tiempo prolongado. El acceso a la refrigeración de alimentos es una necesidad más crítica aún en un país que depende de la importación de sus alimentos en casi un 85%.



Figura 3. Un total de cinco colmados en barrios distantes fueron energizados con sistemas autónomos fotovoltaicos. Estos lugares representan las primeras líneas de defensa alimentaria para la gente de nuestros campos.

Luego se energizó una barbería con el sol, buscando construir un modelo de activación económica que redujera los costos de operación y fuera inmune a las interrupciones cada vez más frecuentes del sistema energético tradicional. De ahí, pasamos a energizar cinco colmados en barrios distantes que representan las primeras líneas de defensa alimentaria para la gente de nuestros campos. En el aspecto de comunicación, se energizó el primer transmisor de Puerto Rico y el Caribe, Radio Casa Pueblo, que ahora opera sus estudios y la torre de comunicaciones 100% con energía fotovoltaica.

En Adjuntas, el primer cine solar abrió sus puertas gratuitas al público en abril de 2018 mientras la casa de Doña Martina, en la Calle del Agua, se transformó para funcionar 100% con el sol. Tras varias noches de oscuridad y, estando ya la casa de Martina iluminada, sus vecinos comenzaron a referirse a su hogar como el ‘cucubano’. Desde entonces hemos completado cinco cucubanos en el Callejón del Sapo, otros tantos en el Barrio La Olimpia, Vegas Arriba, Vegas Abajo, Juan González, Pellejas, Tanamá y Guilarte. *Casa Pueblo* ya no representa un solitario oasis energético para la comunidad, ya son sobre 60 pequeños casapueblos solares.

⁷ Sosa Pascual, O., Campoy, A. & Weissenstein, M. (2018, 14 de septiembre). *Los muertos de María*. Centro de Periodismo Investigativo. <http://periodismoinvestigativo.com/2018/09/los-muertos-de-maria/>



Figura 4. El Cine Solar de Casa Pueblo abrió sus puertas gratuitas al público en abril de 2018. Cuenta con 71 butacas, pantalla grande, proyección de alta definición, sistema de sonido Dolby 7.1 y un acondicionamiento acústico pintado con un mural del maestro Antonio Martorell.

Ahora el Restaurante Vista al Río, la pizzería el Campo es Leña, dos ferreterías, la casa agrícola, los bomberos, la escuela intermedia, emergencias médicas y el hogar de envejecientes también se energizan con el sol producto de este esfuerzo de transformación. Ya nació la Cooperativa Solar Adjunteña con comerciantes del casco urbano y cuyos ingresos permitirán subsidiar ‘cucubanos’ para familias en necesidad. Es decir, atendemos la crisis ahora para estar mejor preparados en un futuro incierto mientras cambiamos la realidad de un modelo de explotación, ambientalmente inseguro y de empobrecimiento a uno que reduce la huella ecológica y convierte a sus actores en productores de energía. El beneficio del servicio es directo y la riqueza que se genera se retiene en nuestra economía. La autosuficiencia energética es parte de un modelo que persigue atender la pobreza y romper el ciclo del “mantengo”.

Con hechos, ilustramos el reclamo político de un nuevo consenso social que exige una reconstrucción nacional diferente al modelo energético obsoleto, anticlimático y vulnerable de combustibles fósiles. Transformar el paisaje energético de Adjuntas mediante una gestión social representa un nuevo referente energético para nuestras islas que enfrentan un modelo de explotación público y privado. Al final de cuentas, perseguimos independencia energética, transformación social y responsabilidad ecológica.



Figura 5. Restaurante Vista al Río también posee un solar producto de este esfuerzo de transformación.

Por un futuro energético nuestro

El derecho de autodeterminación es el derecho de un pueblo a decidir por sí mismo sus formas de gobierno, decidir y tener el control político para establecer su desarrollo económico, social y cultural. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en múltiples resoluciones de la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas se hace referencia a y se reafirma este principio básico del derecho internacional que le asiste a todos los pueblos coloniales.

Siempre nos han dicho que somos pequeños e inferiores sin recursos naturales como el petróleo, que por eso no podemos autodeterminarnos. Para generar energía no tenemos ni petróleo ni carbón ni gas como materia prima. Al contrario, nos cuestan sobre \$2,000 millones al año estos combustibles que impiden el pleno disfrute de nuestras actividades productivas. Como colonia, mantener esta relación de dependencia y explotación, donde el país es consumidor en lugar de motor propio de su trabajo, es parte de una configuración de subyugación económica, social y ambiental. Gasificar las islas como pretende actualmente la Junta de Control Fiscal, con el apoyo del gobierno local, no representa ningún paso de avance. Al contrario, perpetúa el mismo modelo obsoleto y vulnerable que existía antes del paso del Huracán María. Impulsar el desarrollo de un modelo de aprovechamiento de los recursos renovables gratuitos y abundantes como el sol, viento, agua y biomasa, entre otros, debe mirarse como un paso hacia la descolonización de Puerto Rico.



Figura 6. Julio trabajando en el techo de un cucubano.

Las distintas versiones de la autodeterminación suelen desembocar en el carácter exclusivamente jurídico. Pero también podemos abordar la autodeterminación como el derecho a construir caminos que nos liberen de la dependencia esclavizante. Esa autosuficiencia energética no puede ser un modelo para el privilegiado dentro de la colonia, por lo que debemos enfocarlo en las libertades personales y la igualdad entre los individuos. Eso hacemos en Adjuntas a nivel familiar, comunitario y a escala municipal. No tendremos el poder político, militar ni económico pero construimos sobre el poder social para impulsar cambios reales hacia estructuras que rompen la dependencia y permiten una modalidad de autodeterminación diferente.

**UNIVERSIDAD RESPONSABLE:
FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN
Y ACCIÓN POR LOS
DERECHOS HUMANOS
Y UNA CULTURA DE PAZ**

La Responsabilidad Social de las Universidades: Una Mirada desde Puerto Rico¹

José Luis Méndez²

Las instituciones universitarias han sido la espina dorsal de las sociedades más avanzadas del mundo moderno en el manejo de la relación entre el poder y los saberes, la difusión y la administración del conocimiento, la renovación, la reproducción, el entendimiento y el aprovechamiento de la creación cultural. Esta institución de origen medieval, en la cual la educación adquiere su más alto nivel, se ha transformado significativamente a través de los siglos. Actualmente, la enseñanza y la investigación universitaria juegan un papel determinante en el funcionamiento de la era de la globalización, la economía informática y la sociedad del conocimiento. Las universidades modernas tienen, además, una presencia muy destacada en las luchas sociales y en la producción, la difusión y la discusión del pensamiento crítico.

De acuerdo con los historiadores Christopher Charle y Jacques Verger, la enseñanza universitaria se inició formalmente en el occidente europeo a principios del siglo XIII, específicamente entre los años 1220 y 1230 cuando se fundan casi simultáneamente las universidades de Bolonia, París y Oxford.³ La Universidad medieval según estos autores fue la heredera de la larga tradición pedagógica que nos legó la antigüedad, así como del establecimiento en la época feudal de las escuelas monásticas y catedralicias.

La religión musulmana fue también impulsora de la alta enseñanza. Como consecuencia de ese impulso, durante el siglo XIV la Mesquita de Sonkoré construida en la ciudad africana de Tomboctú en Malí dio luego origen a una universidad islámica de mucho renombre, la cual hoy no existe pero llegó a tener 25,000 estudiantes. Sin embargo, fue sobre todo en la Europa medieval donde bajo la égida institucional de la iglesia católica y el predominio intelectual de la teología, surgió y se desarrolló con mayor fuerza el germen de lo que son hoy las universidades modernas.

En la Europa medieval nació también en la ciudad francesa de Montpellier la primera escuela de medicina de nivel universitario. Durante esa misma época los soberanos de León, Castilla, Portugal y Aragón impulsaron en la Península Ibérica la fundación de

1 Este escrito fue publicado originalmente en E. Aponte Hernández (Ed.) (2015). *La responsabilidad social de las universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: IESALC/UNESCO.

2 **José Luis Méndez**. Catedrático en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Miembro Fundador Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Ofreció la Conferencia Magistral 2011-2012 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz *Puerto Rico y la lucha por la paz*. jimpinchi@gmail.com

3 Charle, CH. et Verger, J. (1994). *Histoires des Universités*, París: Presses Universitaires de France, p. 17.

Centros de Alta Enseñanza. Allí nacieron igualmente durante la época medieval las universidades de Salamanca, Valladolid, Lisboa y Lérida.⁴

Durante el periodo colonial el interés por el establecimiento de la alta enseñanza se trasladó también a América Latina, donde se instalaron centros universitarios en Santo Domingo, en México y en Lima.⁵ Las primeras instituciones universitarias surgidas en el periodo colonial, se inspiraron en los modelos de las universidades españolas de Salamanca y Alcalá y estuvieron controladas por órdenes religiosas como los dominicos y los jesuitas, las cuales orientaron principalmente la educación hacia la teología y el Derecho Canónico. Antes de producirse la independencia de países de América Latina, en el siglo XIX ya existían de acuerdo con Charle y Verger alrededor de una veintena de fundaciones misioneras establecidas por España dedicadas a la enseñanza universitaria.⁶

En América del Norte, la enseñanza universitaria nació también bajo la tutela de la teología y precedió igualmente la independencia y la fundación de los Estados Unidos. Las primeras universidades o “College” de la futura nación, se crearon sin embargo, principalmente por iniciativas locales con el propósito de formar pastores religiosos y administradores civiles para las colonias inglesas. Durante el periodo colonial se fundaron lo que es hoy la Universidad de Harvard, el Colegio de William and Mary, el Kings College o la futura Columbia University y la Universidad de Yale.⁷

Con una visión más modernista del mundo e impulsada por Benjamín Franklin se estableció en 1740 en Filadelfia la Universidad de Pennsylvania, la cual fue en 1765 la institución universitaria de Estados Unidos que estableció la primera Escuela de Medicina y que en 1790 fundó la primera Escuela de Derecho.⁸ De esa misma institución surgió también aunque mucho después en 1881, la primera Escuela de Negocios de la nación estadounidense (Wharton).

En Europa también, la universidad medieval se transformó significativamente ante el avance de la modernidad. Por un lado, la gestación y el surgimiento de los estados nacionales favoreció la creación de nuevas universidades en las que la concepción moderna del mundo desplazó progresivamente la ortodoxia religiosa de origen medieval. Por otro lado, con la caída del antiguo régimen como consecuencia del movimiento revolucionario francés y la expansión avasalladora de la revolución industrial primero en Inglaterra y luego en toda Europa los valores, las actitudes y los requerimientos de la modernidad se impusieron en la nueva sociedad surgida del cambio revolucionario.

Ante esta nueva realidad, los sectores conservadores europeos comenzaron a ver cada vez con mayor sospecha a las universidades, las cuales fueron concebidas por estos como lugares peligrosos y centros de difusión de ideas liberales y republicanas, en los que se promovía la agitación política. Esta percepción no carecía completamente de fundamento. En Francia en particular, la participación política de los estudiantes se hizo cada vez más visible.

4 Ibid. p. 17.

5 Ibid. p. 36.

6 Ibid.

7 Ibid.

8 Hutchins, A.A. with the University of Pennsylvania Archives (2004). *University of Pennsylvania*. San Francisco: Arcadia Publishing, p. 7.

Los estudiantes parisinos sobre todo, se involucraron cada vez más desde el siglo 19 en movimientos sociales y políticos, formaron sociedades secretas y recurrieron esporádicamente a las barricadas para defender sus posiciones. El activismo de los estudiantes parisinos sirvió además, de modelo a los estudiantes europeos y posteriormente a los de todo el mundo para la defensa de una universidad comprometida con las luchas políticas y sociales.

La relevancia de ese compromiso fue discutida en 1877 por Jules Michelet en su clásico libro *El Estudiante*, el cual se adelanta en muchos aspectos tanto a la percepción marcusiana del carácter revolucionario del poder estudiantil y a las reivindicaciones específicas de los estudiantes franceses de mayo de 1968, como a las propuestas del Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, Argentina del 21 de junio de 1918.⁹ Al igual que Marcuse, Michelet concibe a la juventud universitaria como una clase particular, cuya función especial en la historia es servir de mediadora entre los demás grupos de la sociedad y actuar como agente de renovación social.¹⁰

La percepción del estudiante como agente de cambio y renovación social está igualmente presente en el *Manifiesto Liminar de la Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de América*.¹¹ El *Manifiesto Liminar* fue publicado por primera vez el 31 de Julio de 1918 en la Gaceta Universitaria de Córdoba y se atribuye su autoría al entonces joven estudiante Deodoro Roca.

La propuesta universitaria de los estudiantes de Córdoba abre fuego contra la universidad de su época, la cual es concebida como un fiel reflejo de una sociedad decadente agobiada por la inmovilidad senil. Además, cataloga de anacrónico el sistema universitario argentino de entonces y defiende la gratitud de la enseñanza y el acceso a la cátedra por consenso. De acuerdo con el intelectual argentino Arturo Andrés Roig, la visión de la realidad universitaria argentina de principios del siglo veinte que expresa el Manifiesto de Córdoba, es producto de un largo proceso de lucha de la burguesía latinoamericana contra las antiguas estructuras derivadas del colonialismo español.¹² El entendimiento de la realidad universitaria de la época que se expone en el histórico manifiesto está determinado según Roig por una comprensión muy particular del estado liberal burgués, la cual es producto de un momento de ascenso de los sectores de clase media argentina de donde provenían los estudiantes cordobeses. El Manifiesto de Córdoba expresa además según Roig, un enfrentamiento generacional, una pugna entre jóvenes y viejos, un choque entre puros e impuros, entre contaminados e incontaminados.¹³

Las inquietudes y aspiraciones contenidas en el Manifiesto de Córdoba coinciden a pesar de sus importantes diferencias, con muchas de las reivindicaciones y las posiciones asumidas por los estudiantes franceses durante la rebelión estudiantil de mayo de 1968. El pensamiento contestario del sesenta y ocho tuvo sin embargo, un impacto internacional

9 Michelet, J. (1972). *El Estudiante*, México: Siglo Veintiuno Editores..

10 Ibid., p. 22.

11 *Manifiesto Liminar. La juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica*. (1918). Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba.

12 Roig, A.A. (1998). *La Universidad hacia la democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía pedagógica participativa*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo (EDIUNIC) p. 163.

13 Ibid. p. 162.

mucho más contundente. Los estudiantes parisinos de aquel momento desafiaron no solo el sistema educativo y el estado francés. También cuestionaron tanto la hegemonía política y cultural de los Estados Unidos en occidente, como la ortodoxia marxista que a través de los partidos comunistas había diseminado la Unión Soviética en todo el mundo.¹⁴ La nueva izquierda surgida del pensamiento contestatario que promovió en todo occidente el poder estudiantil en la década del sesenta, se identificó además, con las posiciones de la teoría crítica que la Escuela de Frankfurt había elaborado a partir de la década de 1930 y con el radicalismo sexual promovido más o menos para la misma época por Wilhem Reich y posteriormente por el movimiento situacionista.¹⁵

¿Qué sentido tienen esas posiciones para nuestras sociedades del siglo veintiuno, en este momento en que el capitalismo financiero y neoliberal, la industria armamentista mundial y la manipulación mediática se esfuerzan en imponer su hegemonía ideológica a las instituciones universitarias para convertirlas en auxiliares intelectuales de la economía de mercado y en guardianes incondicionales del conformismo y del orden establecido? Para responder a esta interrogante es necesario tener una idea exacta de ¿cuál debe ser la función de las universidades en el mundo de hoy? Conocer el vínculo del pensamiento y la investigación universitaria con la economía, la política, la difusión de la información y la producción del conocimiento.

Actualmente el conocimiento y la investigación que proviene de las universidades, ha sido fundamental en el éxito de áreas como, la industria, la aeronáutica, las comunicaciones, la transportación marítima y terrestre, así como en prácticamente todos los saberes que se nutren del más sofisticado conocimiento científico y pedagógico. En todos estos éxitos resultantes de conocimientos técnicos y científicos óptimos y sofisticados, las instituciones universitarias más avanzadas han estado siempre directa o indirectamente a la vanguardia del saber y de las investigaciones más rigurosas que han abierto los caminos que llevan al aprovechamiento óptimo de la inteligencia humana por toda la sociedad. Paradójicamente, el esfuerzo llevado a cabo dentro y fuera de las universidades para entender científicamente las sociedades, contribuir al mejoramiento y a la felicidad de estas por medio del conocimiento de los procesos sociales, el estudio sistemático de las relaciones internacionales, la planificación económica y la política pública, no ha tenido resultados similares.

¿Por qué la ciencia y el conocimiento humano no han sido tan exitosos en los resultados del tratamiento de los problemas políticos, sociales y económicos? ¿A qué se debe esa falta de éxito? ¿Cómo pueden contribuir las universidades a transformar esa situación? ¿Por qué el pensamiento humano ha sido tan extraordinariamente exitoso en el desarrollo de la ciencia y la tecnología y tan poco capaz de contribuir a establecer un orden social de respeto riguroso a la dignidad humana, la justicia y la moral social?

El contraste entre el portentoso avance de la ciencia y la tecnología de nuestro tiempo cuando se le compara con el atraso monstruoso de la moral social y la barbarie del comportamiento de los gobiernos y las naciones modernas no es por supuesto la responsabili-

14 Bensaïd, D. & Weber, H. (1969). *Mayo 68: Un Ensayo General*. México: Ediciones ERA, p. 18.

15 *International Situationiste et des Etudiants de Strasbourg, De la Misere en Milieu Student*, novembre, 1967.

dad primordial de las universidades, ni del pensamiento científico social. De lo que se trata es de un problema más amplio de moral social y de la política pública de los gobiernos y de los estados en sus relaciones internacionales.

Ese contraste entre el portentoso avance de la ciencia y la tecnología y la escandalosa inmoralidad del comportamiento de los estados modernos fue comentado con mucha dureza por el intelectual puertorriqueño Eugenio María de Hostos a finales del siglo 19 en su importante libro *La moral social*.¹⁶ De acuerdo con Hostos: “Debajo de cada epidermis social late una barbarie.”¹⁷ La barbarie que preocupaba especialmente a Hostos era precisamente la actuación de los países más modernos y desarrollados como Estados Unidos y las naciones europeas pues era allí donde más dramáticamente se ponía de manifiesto el contraste entre el progreso material y el subdesarrollo moral y en donde se estaba produciendo en su opinión “la vergüenza de las guerras de conquista”, la “primacía de la fuerza sobre el derecho” y el “endiosamiento de la fuerza bruta.”¹⁸

Eugenio María de Hostos salió de Puerto Rico durante su adolescencia para estudiar en España donde concluyó sus estudios preuniversitarios y en cuya universidad capitalina se formó intelectualmente y recibe la influencia del positivismo comptiano y del krausismo.

Hostos fue un firme creyente del poder formativo y transformador de la educación. Por eso a su regreso a América, en el año 1869, dedicó principalmente su vida a peregrinar por todo el continente para pedir apoyo a la independencia de Cuba y Puerto Rico y a fundar instituciones educativas para ambos sexos y a todos los niveles. Su presencia y su vocación como educador se dejó sentir muy especialmente en la República Dominicana, Chile y Venezuela.¹⁹ La visión política del mundo que Hostos expresaba se desarrolló como parte de su interacción con un grupo intelectual de latinoamericanos particularmente identificados con la modernidad y el cambio social y cuyas principales aspiraciones eran: 1) la modernización; 2) la secularización del pensamiento; 3) la búsqueda de la cohesión y la estabilidad tanto política como social; 4) el establecimiento de un orden democrático bajo la hegemonía de la “clase pensante”; 5) el logro de un desarrollo económico sostenido; 6) la adopción de una nueva lógica “científica social” en las proyecciones de cambio revolucionario y en la conducción política de las sociedades.²⁰

En la época en que Hostos hizo sus estudios superiores en España, en Puerto Rico no existían aún universidades. Aunque durante los siglos XVI, XVII y XVIII el antiguo convento que los frailes dominicos fundaron en San Juan en 1523 funcionó por un tiempo como núcleo universitario de la orden de Predicadores para formar eclesiásticos y religiosos y educar a seglares miembros de las primeras familias de la isla, a su salida de Puerto Rico en 1898, las autoridades coloniales españolas no dejaron establecida ninguna institución universitaria en nuestra isla.²¹

16 De Hostos, E. M. (1968). *La Moral Social*. Argentina: Endeaba Editorial Universitaria de Buenos Aires.

17 Ibid. p. 18.

18 Ibid.

19 Véase J. C. López (ed.) (1995). *Hostos: Sentido y proyección de su obra en América*. San Juan, Puerto Rico: Instituto de Estudios Hostosianos, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

20 Pedreira, A.S.(1976). *Hostos ciudadano de América*. Río Piedras: Editorial Edil.

21 Alegría, R.E. (1978). *El Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1955-1973, 18 años contribuyendo a fortalecer nuestra conciencia nacional*. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña, p. 103.

La primera institución universitaria actualmente existente en nuestro país fue la Universidad de Puerto Rico la cual fue establecida por la administración colonial estadounidense en el año 1903.²² La Universidad de Puerto Rico fue en 1903 originalmente un Teachers College cuya misión principal, además de formar maestros para los niveles preuniversitarios, era americanizar, promover la enseñanza y el conocimiento del idioma inglés y glorificar la cultura y las instituciones de los Estados Unidos. Posteriormente, la Universidad de Puerto Rico se envolvió también en la enseñanza de las artes liberales, la literatura, la ciencia, la agricultura, los oficios mecánicos, la medicina y el derecho.²³ De esa ampliación surgieron posteriormente dos recintos. En 1912 se creó el Colegio de Agricultura y Artes Mecánicas en Mayagüez, orientado principalmente a la enseñanza de la ingeniería. En 1925 se estableció la Escuela de Medicina Tropical de la cual surgió posteriormente el Recinto de Ciencias Médicas en el que además de preparar doctores en medicina se enseñan también enfermería y otras profesiones vinculadas a la salud.²⁴ En 1966 la Universidad de Puerto Rico creó además, la Administración de Colegios Regionales por medio de los cuales se expandió la enseñanza universitaria a distintas regiones de la isla, las cuales pasaron a ser luego los distintos recintos que forman actualmente el sistema universitario de la Universidad de Puerto Rico.

Además de la universidad del estado en Puerto Rico surgieron posteriormente varias instituciones universitarias privadas. En 1919 la Iglesia Presbiteriana estableció en la ciudad de San Germán, El Instituto Politécnico, el cual se convirtió luego en la Universidad Interamericana y cuenta actualmente con varios recintos en distintos lugares de nuestra isla en los que se ofrece una gran variedad de programas y títulos universitarios.²⁵ El Colegio del Sagrado Corazón en Santurce el cual fue fundado en 1880 como escuela primaria para mujeres, ofreció también a partir de 1936 programas universitarios. La iglesia católica fundó además, en 1948 lo que es hoy la Pontificia Universidad Católica en la ciudad sureña de Ponce. En enero de 1941 se creó también en Río Piedras la “Puerto Rico High School of Commerce”, institución de la cual surgió en 1969 el Sistema Universitario Ana G. Méndez, el cual cuenta igualmente hoy con varios recintos en distintos lugares de Puerto Rico y ofrece una gran variedad de programas académicos y títulos universitarios.²⁶

Con el inicio de la modernización de Puerto Rico a partir de la década de 1940 surgieron poco después otras instituciones universitarias de diversa índole, las cuales se beneficiaron de la ampliación por la demanda educativa y contribuyeron de distintas maneras a suplir las necesidades profesionales y los empleos que necesitaba la nueva economía.

El nuevo gobierno que impulsó en Puerto Rico la modernización estuvo, sin embargo dividido en relación con la política cultural. En la Universidad de Puerto Rico el Rector Jaime Benítez, quien asumió la dirección de esa institución en 1942, definió culturalmente

22 Navarro Rivera, P. (2000). *Universidad de Puerto Rico: De control político a crisis permanente 1903-1952*, Río Piedras: Ediciones Huracán, p. 17.

23 Ibid. p. 11.

24 Arbona, G. (2007). *Memorias periplos, profesional de un arquitecto de la salud pública en Puerto Rico*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, p. 36.

25 Baralt, G.A. (2004). *Recuerdos del porvenir: Historias del Sistema Universitario Ana G. Méndez*. San Juan: Sistema Universitario Ana G. Méndez, p. 42.

26 Ibid. p. 19, 83.

a nuestro país como “una provincia de la cultura de occidente” e impuso la doctrina que él llamó “el occidentalismo”.²⁷

La doctrina occidentalista dejaba atrás la función burdamente americanizante que las autoridades coloniales norteamericanas impusieron originalmente en la Universidad de Puerto Rico, pero rechazaba igualmente las aportaciones del pensamiento anticolonial de la era de la descolonización. En el plano internacional el occidentalismo tenía una gran cercanía ideológica con el pensamiento atlantista impulsado en Europa por Estados Unidos durante la posguerra.

Para hacer frente a la oposición de los estudiantes y de los profesores independentistas, Benítez impuso también la doctrina de “la casa de estudio” según la cual “a la universidad se va a estudiar y no a hacer política.” El occidentalismo incomodó también a un sector importante del liderato del Partido Popular, el cual pensaba que la política burdamente americanizante impuesta por los Estados Unidos durante más de tres décadas en Puerto Rico en la que se negaba inclusive la existencia de una cultura puertorriqueña, exigía un esfuerzo de política pública que ayudara a levantar la autoestima de los puertorriqueños.

Fue precisamente de ese sector con el que se identificaba la Primera Dama de Puerto Rico la señora Inés María Mendoza de Muñoz Marín y el Presidente de la Cámara de Representantes, licenciado Ernesto Ramos Antonini de donde surgió el proyecto que creó en 1955 el Instituto de Cultura Puertorriqueña, institución de acuerdo con su primer director el Dr. Ricardo Alegría trataba de subsanar los efectos del: “El complejo de inferioridad creado por el colonialismo”.²⁸

La creación del Instituto de Cultura Puertorriqueña ayudó a rescatar del olvido y a dar a conocer la historia y la creación cultural puertorriqueña. Bajo la dirección del doctor Alegría el Instituto de Cultura Puertorriqueña dio también un impulso extraordinario a la artesanía, la pintura, el teatro, la arquitectura, la música y la cinematografía de nuestro país. Además, contribuyó a sacar de la cabeza de las nuevas generaciones de nuestro país la idea impulsada originalmente por el colonialismo americano producto de la ideología del Destino Manifiesto según la cual los puertorriqueños no tenemos una cultura nacional porque somos “un reguete de gente”, cuyo único destino debe ser la asimilación a la cultura y las instituciones estadounidenses.

Las ideas del pensamiento anticolonial y muy particularmente los textos de Albert Memmi, Franz Fanon y Aime Cesaire llegaron posteriormente aunque con retraso a nuestro país a finales de la década de 1960 y principio de los años setenta, alentados en gran medida por las luchas anticoloniales de la época, la rebelión estudiantil de mayo de 1968 en París y la importante movilización de nuestra juventud universitaria en contra de la guerra de los Estados Unidos en Vietnam y del Servicio Militar Obligatorio.

En las últimas décadas el “complejo de inferioridad” denunciado por el doctor Alegría dejó de tener el mismo peso y la cultura puertorriqueña se deja actualmente sentir en el mundo entero principalmente en áreas como la música, la creación intelectual o artística y los deportes. Desafortunadamente, en el plano internacional Puerto Rico sigue en mu-

²⁷ Benítez, J. (1962). *Junto a la Torre: Jornadas de un programa universitario, 1942-1962*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, p. 69.

²⁸ Alegría, R.E., op.cit., p. 9.

chos aspectos aislado porque no forma parte como país de las instituciones internacionales como la ONU y la UNESCO. Tampoco tiene representación plena en el congreso de los Estados Unidos, ni participa de los procesos electorales en los que se escogen los funcionarios de ese país que nos gobiernan.

En otras palabras, los puertorriqueños estamos en una especie de limbo existencial y político que nos mantiene a mitad del camino entre la descolonización y el autogobierno. Por esa razón, Puerto Rico no sabe en este momento hacia donde debe dirigirse, ya que el país carece actualmente de los consensos mínimos que toda sociedad necesita para poder funcionar adecuadamente. En esa situación, ¿cuál puede ser la función social de nuestras universidades? ¿En qué medida nuestra vinculación con la UNESCO a través de cátedras universitarias, la participación en congresos y encuentros regionales y el intercambio de ideas y conocimientos pueden ayudarnos a insertarnos mejor en el mundo en que nos ha tocado vivir?

El reto que la situación actual de nuestro país le plantea a las universidades es inmenso. Además de tener que contribuir a difundir el conocimiento universal, a promover la investigación y a producir los cuadros intelectuales, políticos, económicos y profesionales que Puerto Rico necesita para su funcionamiento, la universidad puertorriqueña tiene que involucrarse cada vez más en la tarea de contribuir a establecer un diálogo serio entre los diversos sectores de nuestra sociedad que actualmente son incapaces de comunicarse y de llegar a acuerdos como consecuencia del carácter tribalista e irracional de nuestra cultura política. La comunidad universitaria puertorriqueña debe igualmente activarse para ayudar a rescatar a nuestro país de la aplastante influencia oscurantista que ejercen en Puerto Rico en este momento los sectores más retrógrados, provinciales y militaristas de la ultra derecha fundamentalista estadounidense, los cuales han logrado aislar intelectualmente a muchos puertorriqueños del resto del mundo y hacerlos insensibles e impenetrables a las ideas y a las posiciones más avanzadas que actualmente se discuten en nuestro planeta.

Para ese propósito el vínculo de las universidades puertorriqueñas con la UNESCO, a través de las cátedras de Educación para la Paz y de Educación Superior de la Universidad de Puerto Rico y de la cátedra Regional Itinerante sobre Problemas de Habitabilidad en las Ciudades Hispanoamericanas de la Universidad Interamericana, puede ser de gran ayuda. En primer lugar, porque nos permite insertarnos en los temas mundiales de la educación, la ciencia y la cultura en cuya discusión internacional estamos excluidos en tanto que, país como consecuencia de nuestra relación de subordinación política. En segundo lugar, porque nos ayuda a vincularnos como puertorriqueños con los países de nuestra región caribeña y latinoamericana con los cuales estamos unidos por la historia y la cultura, pero separados por nuestra carencia de soberanía política. En tercer lugar, porque nuestra vinculación con las complejidades de temas como la educación superior a nivel mundial o regional o la cultura de paz a nivel general, nos brinda un importante marco de referencia para contribuir mejor como universitarios a resolver o mejorar los problemas que actualmente confronta nuestra sociedad.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES

Para la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, la cual fue creada en 1996 por iniciativa y encomienda del Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, el vínculo con la organización internacional a la que estamos conectados ha conllevado también un compromiso muy serio con la promoción en nuestro país de los seis propósitos establecidos por la ONU en el año internacional de la cultura de paz para ayudar a transformar la cultura de guerra y de violencia en que vivimos en una cultura de paz.²⁹ Para hacer valer ese compromiso de promover el respeto a todas las vidas, el rechazo a la violencia, la liberación de la generosidad, la necesidad de escuchar para comprendernos, la preservación del planeta y la reinención de la solidaridad, establecimos en el año 2000 la Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz en la cual invitamos a nuestra sociedad a repensar su lugar en el mundo, redefinir el sentido y el alcance de su realidad política y de su relación con Estados Unidos y reestructurar el sentimiento de solidaridad que debe caracterizarnos como sociedad humana para poder sentar sobre bases más sólidas nuestro proyecto de vida como pueblo.³⁰

29 UNESCO (2000). *Manifiesto para una cultura de paz y no violencia*. Año Internacional de la Cultura de Paz.

30 *Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz*, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

La Autonomía Universitaria en Riesgo

El Avance Neoliberal en Tiempos de Represión en Argentina

Matías Penhos¹

Reivindicamos la autonomía que permite a la universidad ejercer su papel crítico y propositivo frente a la sociedad sin que existan límites impuestos por los gobiernos de turno, creencias religiosas, el mercado o intereses particulares. La defensa de la autonomía universitaria es una responsabilidad ineludible y de gran actualidad en América Latina y el Caribe y es, al mismo tiempo, una defensa del compromiso social de la universidad.

Declaración III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe; Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018

Nuevas expresiones de la cultura heterónoma

A comienzos de 2015, sentábamos las bases programáticas del 6° Coloquio de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos que tendría lugar en septiembre de aquel año, en la Universidad Nacional de Lanús². Las principales preocupaciones pasaban por profundizar la integración de los enfoques en educación en derechos humanos que venían promoviendo los organismos de Naciones Unidas en cuanto a las políticas públicas y su real inserción –y eficacia– en el sistema educativo. No hacíamos otra que seguir las recomendaciones y los planes de acción que se habían gestado a partir de la 2ª Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena (1993), y que en la *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos* (2011) había alcanzado su momento de mayor revelación:

La educación y la formación en materia de derechos humanos conciernen a todos los sectores de la sociedad, a todos los niveles de la enseñanza, incluidas la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, teniendo en cuenta la libertad académica donde corresponda, y a todas las formas de educación, formación y aprendizaje, ya sea en el ámbito escolar, extraescolar o no escolar, tanto en el sector público como en el privado. Incluyen, entre otras cosas, la formación profesional, en particular la formación de formadores, maestros y funcionarios públicos, la educación continua, la educación popular y las actividades de información y sensibilización del público en general. (Artículo 3, Punto 2)

Como consecuencia de estos intercambios, formulamos un nuevo proyecto de investigación financiado por la Universidad Nacional de Quilmes, “La Educación en Derechos Humanos en la Universidad Argentina. Políticas públicas” (PUNQ 1417/15), cuyo principal

1 **Matías Penhos.** Docente Investigador, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. matiaspenhos@gmail.com

2 Ver <https://www.redlatinadeedh.com.ar/coloquios>

objetivo pasaba por describir el estado de cuestión en la relación entre las universidades públicas nacionales y los distintos organismos del Estado argentino: desde la Secretaría de Derechos Humanos de Nación hasta la Secretaría de Políticas Universitarias, pasando por explorar los vínculos entre la universidad y el estado provincial (incluido también el nivel municipal/local). Por entonces, nuestra labor cotidiana daba cuenta de estos fructíferos intercambios a través de diferentes iniciativas, co-gestionadas, que iban permitiéndonos profundizar la triple instalación de los derechos humanos: la jurídica, la institucional y la cultural (Brardinelli & Ripa, 2014). Las iniciativas se materializaban a través de diferentes propuestas, a saber: desde proyectos de cooperación internacional que incluían varias universidades de la región, hasta prácticas socio-comunitarias que promovía la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación; desde convenios inter-institucionales que planteaban la posibilidad de formar y capacitar a las y los futuros agentes de la policía local de prevención comunitaria, hasta aspirantes a efectuar estudios en la Tecnicatura de Ejecución Penal que permitía educar al agente del sistema penitenciario bajo nuevos paradigmas conceptuales; desde intercambios con otras agencias del estado (el poder judicial, ministerios nacionales, entre otros) para fortalecer el impacto de la perspectiva en derechos humanos.

Pero el cambio de gobierno nacional, a partir del 10 de diciembre de 2015, fue obturando gradual e inexorablemente cada una de estas iniciativas donde los derechos humanos se ponían en el centro de un nuevo paradigma ético que fundamentaba los programas y las instituciones del sistema educativo. Para alcanzar un horizonte interpretativo no caeremos en la falsa dicotomía político-partidaria, desde la cual nos empuja, deliberadamente, al análisis propagandístico de la corporación mediática neoliberal que concentra la agenda de la opinión pública.

Ahora bien, retomando el hilo de mi argumentación, en este artículo deseo concentrarme exclusivamente en la relación del nivel superior, y en particular, el de la universidad pública argentina con el nuevo paradigma naciente de un estado neoliberal que comenzó a abortar sistemáticamente toda posible orientación que defienda una concepción educativa, o lo que los instrumentos normativos denominan como una cultura de derechos humanos. Por el contrario, focalizando desde el principio de autonomía que es parte inherente de la institución universitaria, voy a sostener que estas políticas que ha desplegado el estado nacional son compatibles con un proceso que cuestiona el autogobierno universitario, así como el vínculo de la universidad con un proyecto político de alcance nacional y latinoamericano, y que, como consecuencia, se va construyendo una estrategia de creciente deslegitimación del derecho a la universidad.

La autonomía como expresión colectiva

La reformulación de nuestros proyectos de investigación financiados por la Universidad Nacional de Quilmes (N° 1386/17 y PITVA N° 1271/17) se explican en buena parte por estos cambios en la sociedad. Y no se trata de reivindicar un principio de plena autonomía de la vida universitaria pues partimos precisamente de un anclaje conceptual opuesto, que es sensible a no consagrar prácticas elitistas ni meritocráticas:

Forma parte del sentido y de la misión de la Universidad mirar siempre fuera de sus límites, de sus fronteras. La idea de *autonomía* universitaria no puede defenderse como el privilegio de una institución de permanecer cerrada dentro de sí misma, como si el exterior la amenazara, porque es solo en relación con ese “exterior” que encuentra su justificación y su sentido, y porque el objetivo de su autonomía solo puede pensarse en relación con él. (Rinesi, 2015, p.32)

No será la primera vez en la historia social argentina que la universidad es foco de disputa de un proyecto heterónimo, donde una articulación de poderes corporativos –fundamentalmente “externos”– impide su libre desarrollo. Ha resultado extraordinariamente cierto, a cien años de la Reforma Universitaria gestada en Córdoba, que el movimiento universitario argentino ha sabido constituir, desde entonces, un espacio de irrupción social donde la autonomía fue consagrada con una fuerza transformadora (Unzué, 2018) que trascendió las fronteras institucionales:

El momento del nacimiento de la democracia y de la política, no es el reino de la ley o del derecho, ni el de los “derechos del hombre”, ni siquiera el de la igualdad como tal de los ciudadanos: sino el de la aparición en el hacer efectivo de la colectividad en su puesta a tela de juicio de la ley. ¿Qué leyes debemos hacer? Es en este momento cuando nace la política y la libertad como social-históricamente efectiva. (Castoriadis, 1997, p.11)

Es precisamente sobre este legado histórico-social desde donde la *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe* (UNESCO, 2008) proclamó –en otro contexto muy distinto, con otros referentes e intérpretes sociales, pero con la misma enjundia y valentía colectiva– una universidad para el siglo XXI que por primera vez se reivindicaba desde el carácter de “bien público y social”. No es poco decir para una región del planeta, América Latina y el Caribe, en donde la desigualdad social alcanza los peores niveles de distribución y los bolsones de pobreza y marginación estructurales forman parte cotidiana de una escenografía que se pretende natural y sobre la que desarrollamos nuestros vínculos comunitarios.

No existe posibilidad de autonomía de decisión sin desarrollo, productividad y eficiencia y sin un adecuado desenvolvimiento de la investigación científica y tecnológica, en un clima de libertad y pluralismo. A la independencia –siempre relativa– se arriba a través de procedimientos pragmáticos en los cuales tiene que primar la adecuación a la realidad, el trabajo disciplinado, el estudio intensivo y la evaluación. (Mignone, 2014, p.85)

El diagnóstico actual se contrapone abiertamente a la Declaración de Cartagena y se sostiene en niveles de conflictividad crecientes que atraviesan los diferentes eslabones de la convivencia social, en el marco de un proceso de degradación de la calidad de vida producto de un proyecto de desarrollo productivo que está en una profunda crisis. En este esquema, la educación, la ciencia y la tecnología no aparecen como formas esenciales para desplegar el potencial industrial y nacional. Los embates que sufre el polo científico-educativo se inspiran en un nuevo paradigma de dominación neoliberal que debe violentar las fronteras

normativas e institucionales que resguardan la autonomía universitaria y claramente la trascienden. A continuación puntualizaremos hechos y situaciones de una violencia deliberada, que se inscriben en un proceso que involucra diferentes tipos de violencias, dejando fuera del análisis las consecuencias simbólicas y materiales de un paradigma que también afecta completamente el plano presupuestario y la posibilidad de garantizar un funcionamiento reproductivo de la educación superior.

El avallasamiento sobre la autonomía universitaria como signo del cambio de época

La coyuntura neoliberal, acompañada por el voto popular y democrático –debe reconocerse– viene mostrando sus aspectos más retrógrados en todos los planos de la vida social argentina. El campo universitario no pudo escapar a sus condicionantes, a pesar de la cobertura jurídico-administrativa con la que cuenta y el consenso social del que goza a partir de políticas universitarias involucradas, especialmente en el vínculo socio-comunitario, a lo largo de estos últimos 34 años de transición democrática en particular.

A los efectos de ilustrar la concatenación de hechos registrados en el marco de un proceso, se ofrece el siguiente detalle donde puede constatarse que se ha violado de manera sistemática y deliberadamente el principio de autonomía (artículo n°31)³, consagrado en la ley 24.521 de Educación Superior (aún vigente):

- **Ciudad de Jujuy (Provincia de Jujuy), 13 de abril de 2017 (jueves).** Cinco móviles policiales irrumpieron en el predio de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJU) de jurisdicción federal, donde efectivos policiales de la Provincia de Jujuy ingresaron al predio de la Facultad de Ciencias Agrarias, forzando la puerta de acceso y sin orden de autoridad competente. Allí detienen de forma ilegal y arbitraria a referentes del claustro estudiantil, Joaquín Quispe e Ignacio García. En una parte del comunicado de la UNJU se señala: “Refutamos las explicaciones esgrimidas por las autoridades policiales por cuanto no se actuó conforme a derecho, porque los registros audiovisuales existentes y las declaraciones de los propios estudiantes confirman que las detenciones no fueron en la calle, que existió un operativo desmedido y que el ingreso al predio de la Facultad de Ciencias Agrarias se realizó forzando la puerta de acceso sin orden de un juez o solicitud de autoridad competente.”⁴ Después de 10 días, el propio Gobernador de la Provincia, Gerardo Morales, repudió el hecho y pidió disculpas públicamente: “Nunca desde que militaba en Franja Morada ingresó la Policía Provincial en la Universidad. Una vergüenza que pase en mi gobierno” y dispuso “la separación de los responsables” afirmando que se llegaría “al fondo del tema”.⁵

3 “La fuerza pública no puede ingresar en las instituciones universitarias nacionales si no media orden escrita previa y fundada de juez competente o solicitud expresa de la autoridad universitaria legítimamente constituida.”

4 Comunicado del Rectorado de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Disponible en <https://www.fi.unju.edu.ar/noticias-generales/912-comunicado-unju-14-03-2017.html> (consultado el 28/12/2018).

5 Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/2010928-gerardo-morales-policia-universidad-jujuy> (consultado el 28/12/2018).

- **Lomas de Zamora (Provincia de Buenos Aires), 12 de mayo de 2017 (viernes).** En una situación bastante confusa, ingresaron efectivos de la policía local de Lomas de Zamora a la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Mientras se realizaba el cierre de las elecciones del centro de estudiantes y del claustro estudiantil en la Facultad de Derecho, más de veinte oficiales de la policía comunal entraron en la sede universitaria. Según trascendió en la web, este operativo fue solicitado y autorizado por la Decana de la Facultad de Derecho.⁶ Lo cual resulta llamativo porque un acto eleccionario no debiera justificar este tipo de intervenciones más allá de las propias arbitrariedades de las autoridades responsables.
- **Ciudad de San Juan (Provincia de San Juan), 30 de mayo de 2017 (martes).** Un comunicado de la Federación Nacional CONADU (Comisión Nacional de Docentes Universitarios) repudia lo sucedido en la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ): “El día de ayer, 30 de mayo, a las 13:30, en la Asamblea de CICUS (Comisión Interna del Comedor Universitario Sanjuanino) en la cual se debatía la situación del comedor, la policía provincial ingresó ilegalmente al Complejo Universitario El Palomar requiriendo información al personal del mismo sobre la asamblea estudiantil que se llevaba a cabo.”⁷ Según el portal de noticias del canal 13 de San Juan, se describe lo sucedido de la siguiente manera: “Según dichos de los alumnos, los uniformados preguntaron si se realizaría alguna manifestación en la vía pública y luego se retiraron. Aunque no se produjo hecho de represión alguno, la Universidad Nacional de San Juan rechazó la presencia policial, sin haber mediado requerimiento alguno de esta Casa de altos estudios y, considerando que se trataba de una reunión de estudiantes en predio universitario. Ante esto, el Rector de la UNSJ, Oscar Nasisi, se comunicó con autoridades de las Fuerzas de Seguridad de la Provincia para conocer de qué manera se sucedieron los hechos. Las autoridades le comentaron que tomaron conocimiento mediante las redes sociales de la posibilidad de cortes de calles cercanas a la Casa de Gobierno. Por tal motivo, Nasisi les recomendó que en una eventual próxima vez, la Policía debe esperar afuera del predio universitario, además de avisar a las autoridades de la UNSJ.”⁸
- **Mar del Plata (Provincia de Buenos Aires), 6 de junio de 2017 (martes).** En la Plaza de la Memoria del complejo universitario General Manuel Belgrano de la Universidad Nacional de Mar del Plata efectivos de la Prefectura Naval Argentina patrullaron la zona de manera sorpresiva. Los prefectos aseguraron que estaban allí para “garantizar que estuviera todo en orden”. No sólo se negaron a abandonar el predio sino que comenzaron a amedrentar y exigir documentos de identidad del personal universitario que como responsable de la seguridad interna exigió

6 Disponible en: <http://www.anred.org/spip.php?article14188> (consultado el 28/12/2018).

7 Disponible en: <http://conadu.org.ar/conadu-y-sidunjsj-repudian-el-ingreso-ilegal-de-la-policia-provincial-a-la-universidad-nacional-de-san-juan/> (consultado el 28/12/2018).

8 Disponible en: <https://www.canal13sanjuan.com/san-juan/2017/5/30/universidad-rechazo-ingreso-policias-palomar-41088.html#!> (consultado el 28/12/2018).

fundamentos ante semejante actuación. La presidenta del Centro de Estudiantes de Humanidades, Maite Mendoza Correa, dijo al diario Página/12 que “jamás había ocurrido una cosa así en la UNMDP”.⁹

- **Ciudad de Salta (Provincia de Salta), 8 de Junio de 2017 (jueves).** El portal web del diario “El tribuno” relata el ingreso “no oficial” de las fuerzas policiales a la Universidad Nacional de Salta (UNSa): “...en horas del mediodía, dos suboficiales dependientes de la fuerza de seguridad provincial ingresaron al predio de la Universidad Nacional de Salta, lo que generó gran revuelo en un sector de la institución. Es por eso que luego de haber tratado el tema en el Consejo Superior de la UNSa, se le pidió al Rector, Antonio Fernández, que eleve una nota al secretario de seguridad, Jorge Ovejero, solicitándole una explicación sobre la situación. (...) Desde la institución universitaria se decidió que no había necesidad de emitir un comunicado “porque los estudiantes que estaban ahí tenían referencia de esta situación de que en realidad no había ocurrido ningún hecho grave, en el sentido de que no estaban haciendo un procedimiento policial”. Desde el Ministerio de Seguridad de la Provincia informaron que los dos policías motorizados del 911 habían ingresado a la casa de altos estudios “a cargar agua”.¹⁰
- **Rosario (Provincia de Santa Fe), 3 de octubre de 2017 (martes).** Este hecho ha generado una gran repercusión mediática al ponerse en contexto con aquello que finalmente aconteció. Se conoce, a través de un comunicado oficial de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), que: “...en el predio del Centro Universitario Rosario, mientras se celebraba un acto al cumplirse dos meses de la desaparición de Santiago Maldonado, el Rector de la Universidad Nacional de Rosario hace saber que el ingreso de Gendarmería al predio universitario no contó con el aval ni la autorización de ninguna autoridad judicial ni universitaria...”.¹¹ En el Centro Universitario de Rosario están radicadas cuatro facultades de la UNR. Se dispone de material audiovisual de acceso público que se ha viralizado por las redes sociales y registra el momento en que los agentes de Gendarmería Nacional se retiran del establecimiento.¹²
- **Santa Rosa (Provincia de La Pampa), 13 de octubre de 2017 (viernes):** cuatro móviles de la Policía Federal Argentina ingresaron en el Campus Universitario de la Universidad Nacional de La Pampa, ubicado al norte de la ciudad, un predio de varias hectáreas donde conviven aulas y laboratorios de las Facultades de Agronomía y de Ciencias Exactas y Naturales. El despliegue de un dispositivo desmedido de la Policía Federal para detener al docente Aníbal Prina mientras daba clases. El docente fue inicialmente retenido en instalaciones de la Facultad hasta que llegó la orden judicial de la que inicialmente carecían, y permaneció privado de su libertad tres noches mientras el juez decidía su situación procesal.

9 Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/42664-otra-intimidacion-a-estudiantes> (consultado el 28/12/2018).

10 Disponible en: <https://www.eltribuno.com/salta/nota/2017-6-10-0-0-0-la-uns-a-pedira-un-informe-sobre-el-ingreso-de-los-policias> (consultado el 28/12/2018).

11 Disponible en: <http://www.unr.edu.ar/noticia/11955/comunicado-oficial-del-la-universidad-nacional-de-rosario> (consultado el 28/12/2018).

12 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=i1N5LjkVclo> (consultado el 28/12/2018).

La propia Ministra de Seguridad de la Nación difundió imágenes del docente en situación de detención, sometiéndolo a una ilegal forma de escarnio público en las redes sociales.¹³

- **General Roca (Provincia de Río Negro), 9 de diciembre de 2017 (sábado).** Sector de las residencias de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, en la localidad de General Roca. El operativo se realizó con una orden de allanamiento firmada por el secretario del juez federal Hugo Greca y no por el juez a cargo, como lo exige la ley. Los efectivos, que dijeron realizar el operativo en busca de marihuana entre los estudiantes, ingresaron violentamente rompiendo puertas y cerraduras, según se informó desde la comunidad educativa. Una vez dentro de las habitaciones, esposaron y tiraron al piso a los estudiantes. Una joven que se estaba duchando fue obligada de manera agresiva a salir del baño y no se le permitió vestirse mientras la policía revisaba el lugar. El Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Andrés Ponce de León, expresó su “preocupación y repudio por el irregular allanamiento llevado adelante por la Policía Federal Argentina en las residencias universitarias” de la Universidad Nacional del Comahue.¹⁴
- **Alto Valle (Provincia de Río Negro), 10 de diciembre de 2018 (lunes).** A primera hora de la mañana (5:30 horas), más de 50 efectivos de Gendarmería ingresaron al Vicerrectorado de la Universidad Nacional de Río Negro para desalojar a un grupo de estudiantes y docentes que estaban llevando a cabo la toma del edificio en reclamo de mayor presupuesto. Gendarmería Nacional desplegó el operativo con la orden de desalojo del Juez Hugo Greca. Aproximadamente tres meses atrás, durante el primer día de toma, las autoridades universitarias con la firma del Vicerrector Carlos Alberto Arzone, denunciaron penalmente a docentes y estudiantes que participaban de la medida. En el video del ingreso que se difundió, se puede observar un importante operativo por parte de la fuerza federal para desalojar a un pequeño grupo de personas. Con camiones hidrantes y gas pimienta llevaron adelante una brutal represión. Once personas fueron detenidas, incluido el abogado Fernando La Rubia, representante de las manifestantes que ocuparon el vicerrectorado también fue detenido.¹⁵

Las nueve situaciones señaladas con fuentes documentales de diverso tipo han transcurrido entre los años 2017 y 2018, presentando diferentes matices, hasta si se quiere en términos contradictorios, si se comparan modalidades de fuerzas desplegadas, intereses de actores afectados y objetivos involucrados en las acciones. Resulta evidente que los hechos consumados son violaciones al principio de autonomía, la mayoría de ellos denunciados por las propias autoridades institucionales, y más allá de la acción u omisión de las

13 Disponible en: <http://archivo.laarena.com.ar/la-ciudad-la-unlpam-en-silencio-luego-de-la-irrupcion-policial-en-el-campus-1170745-115.html> (consultado el 28/12/2018).

14 Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/81794-luz-verde-para-allanar> (consultado el 28/12/2018)

15 Disponible en: <https://telefenoticias.com.ar/actualidad/gendarmeria-desalojo-la-toma-de-un-edificio-de-la-universidad-nacional-de-rio-negro/> (consultado el 28/12/2018) y <https://www.elpatagonico.com/gendarmeria-desalojo-la-universidad-rio-negro-y-reprimio-trabajadores-n5004449> (consultado el 28/12/2018)

fuerzas públicas intervinientes, en la perspectiva procesal se termina por disipar cualquier tipo de ingenuidad en la evaluación. El horizonte interpretativo no da lugar a dudas cuando se pone en contexto y se repasan una a una las consideraciones que desencadenaron las situaciones: nuestro estado, a través de funcionarios de las fuerzas policiales y de seguridad (en algunos casos puntuales con la complicidad del poder judicial) avanzan decididamente en instalar un estado represivo y de disciplinamiento social que deja de lado el marco normativo-institucional para hacer uso y abuso del poder menos simbólico, sin mediar parámetros de uso racional ni proporcional de la fuerza. Desentendiéndose de marcos jurídicos de los sistemas de protección internacional, como del Código de Conducta para Funcionarios Encargados de Hacer Cumplir la Ley (Res. 34/169 de 1979) o de los reiterados fallos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos contra nuestros estados de la región que se apoyan en una cultura de abuso institucional y mal procedimiento policial. Y lo que es peor, retrotraen a la memoria popular realidades dramáticas de nuestra historia que creíamos superadas, donde las universidades fueron intervenidas por la fuerza bajo el mando de autoridades académicas “puestas a dedo” que usurpaban cualquier tipo de legalidad democrática.

Conclusión

La lucha política que ha desplegado el polo científico-tecnológico argentino en defensa de un proyecto de desarrollo científico se ha dado prácticamente en paralelo a estos avances sobre la autonomía universitaria. Ha tenido como escenarios emblemáticos el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial), el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y el Ministerio de Ciencia y Tecnología, pero también en cada una de las universidades públicas que han “abrazado” su resguardo movilizándolo a todos los actores de las comunidades universitarias. El desfinanciamiento, la sub-ejecución presupuestaria, el recorte a programas científicos, el “destrato” y la falta de diálogo a las y los referentes de nuestra comunidad del saber, y la conversión del Ministerio Nacional en Secretaría de Ciencia y Tecnología han sido otras formas algo más sutiles de subordinar las pretensiones de romper con la colonización cultural del conocimiento.

Los hilos del poder corporativo avanzan en la instalación de una cultura heterónoma que “objetiviza” las conciencias críticas, que reprime el accionar social y anula toda posibilidad de crítica y autoreflexión. El campo académico e intelectual argentino no puede desentenderse de la responsabilidad histórica que debe asumir. Y entiendo que en esta coyuntura de tanta tristeza y pesadumbre ha puesto la cabeza y el corazón para reivindicar con mucha dignidad el lugar de promoción científica y revertir un proceso que tiene fuerte anclaje regional. En esta perseverancia y coherencia deberán inspirarse las nuevas alternativas renovadoras que confluyan en un nuevo proyecto común entre la ciudadanía y una universidad comprometida con los derechos humanos.

Referencias

- Brardinelli, R. y Ripa, L. (2014). La era de los DH: realidades, tensiones y universidad en Lozano, M. y Flores, J. (comp.) *Democracia y sociedad en la Argentina contemporánea. Reflexiones sobre tres décadas*. Editado por la UNQ, CABA.
- Castoriadis, C. (1997). Poder, política, autonomía. En *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires: Editorial Altamira. Disponible en: <http://www.cuestiondepiel.com/castoriadis.PDF> (consultado el 2 de enero de 2019)
- Mignone, E. (2014): *Universidad Nacional de Luján. Origen y evolución*. Editado por la Universidad Nacional de Luján, Luján, Provincia de Buenos Aires.
- Naciones Unidas (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Aprobada por la Asamblea General (A/C.3/66/L.65) y resolución 16/1 del Consejo de Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/UNDHREducationTraining.aspx.aspx>
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Editada por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y el Instituto de Estudios y Capacitación (IEC), Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires.
- UNESCO (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, CRES 2008, Cartagena de Indias. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453>
- Unzué, M. (2018). El legado democrático de la Reforma Universitaria en el siglo XXI en Benente, M. (comp.) *La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos*. EDUNPAZ, José C. Paz, Provincia de Buenos Aires.

Bolsonaro, Militarismo y la Amenaza Fascista: El Papel de Defensores/as de los Derechos Humanos en la Protección de la Democracia Brasileña Desde la Educación en Derechos Humanos

Ulisses Terto Neto¹
Vilma de Fátima Machado²
Ricardo Barbosa de Lima³

Brasil es un país poscolonial y como tal sigue profundamente marcado por pobreza, exclusión, violencia y diversas formas de desigualdad. En su historia más reciente, el país fue víctima de una dictadura militar muy violenta (1964-1985), que hizo uso de los aparatos estatales para reprimir cualquier disidencia y, de tal modo, violar derechos humanos de aquellos que luchaban por democracia y justicia social. En que pese a la redemocratización (1985-1990) haber traído avances importantes, todavía queda mucho por hacer, sobre todo ante la actual amenaza fascista generada con la llegada de Bolsonaro al poder federal. Por lo tanto, la pregunta principal que este artículo responde es: ¿por qué los/as defensores/as de los derechos humanos deben combatir la amenaza fascista y proteger la democracia brasileña? Para responder a esa indagación se hará uso de análisis político-normativo y bibliográfico. La segunda sección elaborará una contextualización histórico-política del país para explicar lo que la elección de Bolsonaro significa para la democracia y para defensores/as de derechos humanos que cuestionan prácticas antidemocráticas en Brasil. La tercera sección aclarará por qué las fuerzas democráticas deben resistir al *régimen híbrido*⁴ de Bolsonaro y, de esa manera, defender la democracia brasileña. La cuarta sección presentará estrategias posibles que las fuerzas democráticas pueden adoptar para resistir al *régimen híbrido* de Bolsonaro y fortalecer así la democracia brasileña. La última sección trae una breve conclusión en la que se arraiga que luchar por la plena implementación de las Directrices Nacionales de Educación en Derechos Humanos significa resistir los ata-

1 **Ulisses Terto Neto.** Profesor Efectivo de la Universidade Estadual de Goiás (UEG), en etapa Postdoctorado en el Núcleo *Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos* de la Universidade Federal de Goiás (NDH/UFG). ulissesterto@hotmail.com

2 **Vilma de Fátima Machado.** Profesora Efectiva Universidade Federal de Goiás (UFG), Doctora en Desenvolvimento Sustentable por la Universidade de Brasília (UnB). vilmafmachado@gmail.com

3 **Ricardo Barbosa de Lima.** Profesor da Universidade Federal de Goiás (UFG), Doctor en Desenvolvimento Sustentable por la Universidade de Brasília (UnB). ricardo.ufg@gmail.com

4 Según Boaventura de Souza Santos, hay un régimen híbrido “porque conserva rasgos de la democracia, como la llegada al poder por las urnas, pero está altamente marcado por el autoritarismo y moralismo de los militares que acompañan al diputado de extrema derecha en la Explanada de los Ministerios”. Jornal GGN <<https://jornalgnn.com.br/noticia/brasil-tem-como-resistir-ao-regime-hibrido-de-bolsonaro-diz-boaventura>> acceso en 24 de enero de 2019

ques de fuerzas antidemocráticas en las tres esferas de poder que se están haciendo desde la educación fundamental brasileña.

La llegada de Bolsonaro al poder

Para entender cómo fue posible la elección de un candidato con discurso homofóbico, misoginista, racista y sexista como presidente del país, se hace necesario realizar una contextualización histórico-política, que ayudará también a explicar que el proceso de militarización del gobierno federal se inició y trajo consigo la amenaza fascista.

El camino brasileño hacia la democracia constitucional formal

Un golpe de estado militar en 1964 introdujo un régimen dictatorial y cesaron las garantías constitucionales en Brasil. Si bien se pudo identificar cierto grado de institucionalidad legal en la conducción de los asuntos estatales (Poder Judicial, Ejecutivo y Legislativo), la ausencia de una constitución promulgada y, por lo tanto, legítima impidió cualquier ilusión de normalidad en asuntos públicos o privados (Terto Neto, 2018; Pereira, 2003 y 2005). Aunque los/as defensores/as de los derechos humanos⁵ organizaron y llevaron a cabo varias luchas por la democracia y los derechos humanos, la respuesta estatal fue la opresión y la violencia contra ellos/ellas, con miles de activistas y simpatizantes siendo arrestados, torturados y asesinados por la represión estatal (Arns, 2003; Panizza and Brito, 1998).

La transición del autoritarismo a la democracia formal comenzó con la elección indirecta del candidato Tancredo Neves, que fue realizada por un colegio electoral. Con la enfermedad y la muerte de Tancredo Neves en 1985, el vicepresidente, José Sarney, un oligarca político del estado nororiental de Maranhão y un notorio partidario del régimen militar (Dória, 2009; Gonçalves, 2000), asumió como el primer presidente civil de Brasil después del golpe de estado militar. En general, los elementos clave de este período fueron la vuelta de un político civil como controlador del Gobierno Federal (1985), la realización de una Asamblea Nacional Constitucional (1987) y la promulgación de una nueva Constitución democrática (1988). La elección directa de Collor como presidente del país completó el cambio del autoritarismo a la democracia formal en Brasil.

Bajo el gobierno Collor, la cultura gubernamental de los derechos humanos comenzó a perfilarse en algo más concreto (Terto Neto, 2018 y 2017). Los elementos clave de la administración de Collor fueron la búsqueda de la alineamiento de la economía brasileña (confiscación de ahorro, los planes de Collor, la privatización y la liberalización) al modelo neoliberal, la arriesgada estrategia del presidente Collor de no aceptar negociaciones políticas hacia su agenda económica y política neoliberal (Panizza, 2000) y la corrupción en el interior de su gobierno (acusado de corrupción por su propio hermano, Pedro Collor de Mello, debido a su vinculación con empresario y ministro Paulo César Farias). Este último eventualmente lo llevó a su caída. De hecho, dentro de una nueva coyuntura en la que las organizaciones nacionales y transnacionales de la sociedad civil ejercieron una influencia

5 “Es, por lo tanto, primordial comprender que el término *defensor/a de los derechos humanos* es amplio y, de esta manera, se puede aplicar a cualquier persona, grupo o entidad que actúa en la promoción, defensa y/o realización de recursos humanos.” (Terto Neto, 2018: 31).

significativa en las luchas por los derechos fundamentales y la consolidación de la democracia, la Administración Collor no logró estabilizar la economía y los intentos infructuosos de implementar una nueva agenda política de liberalización tanto cuanto los escándalos de corrupción llevaron al proceso de *impeachment* por el Congreso (Panizza y Brito, 1998).

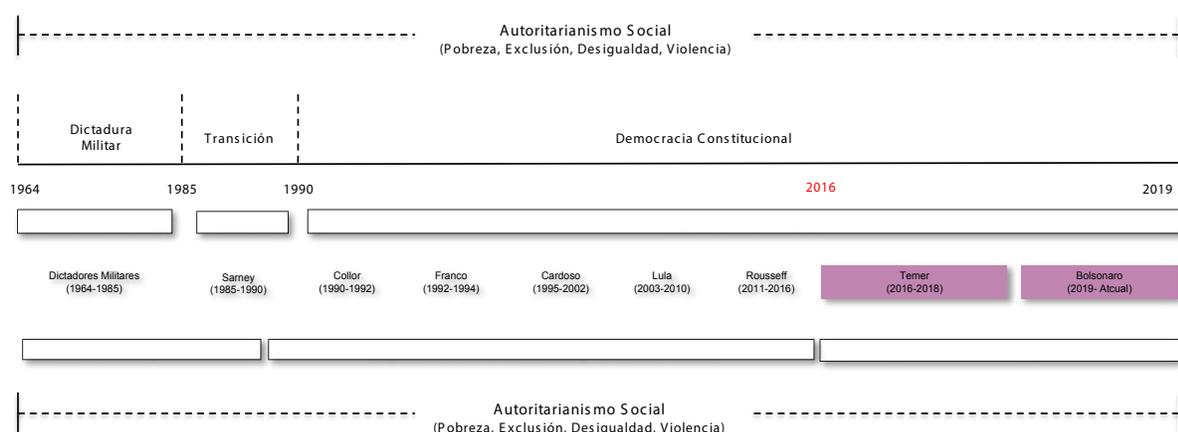
Cuando el vicepresidente, Itamar Franco, asumió el cargo de presidente del país, a pesar del discurso de los derechos humanos haber sido reconocido, las violaciones de derechos humanos aún ocurrían en todo el país. El principal logro de la administración de Franco fue la estabilización de la economía brasileña, que finalmente aseguró la elección de su ministro de las finanzas, Fernando Henrique Cardoso.

Bajo las Administraciones de Cardoso, la cultura gubernamental de los derechos humanos se desarrolló considerablemente (Terto Neto, 2018 y 2017; Pinheiro, 1999). De hecho, desde el comienzo de sus administraciones, no solo los derechos humanos se convirtieron en parte de la agenda oficial y de las declaraciones públicas de la Presidencia, sino que también se emprendieron esfuerzos gubernamentales concretos para combinar el discurso oficial de los derechos humanos y las prácticas estatales (Panizza y Brito, 1998; Pinheiro, 1999 y 1998). La comprensión de Cardoso de que el incumplimiento de las normas internacionales de derechos humanos pondría en peligro las aspiraciones de Brasil de convertirse en un actor más importante en el comercio y la política mundial llevó al gobierno de Cardoso a entablar un diálogo transparente con los actores de la sociedad civil, así como a abrir el país al monitoreo de mecanismos de derechos por organizaciones multilaterales de sistemas globales (Naciones Unidas) y regionales (Organización de los Estados Americanos) (Cavallaro, 2002; Panizza y Brito 1998; Pinheiro, 1999 y 1998).

Si, por un lado, los primeros cuatro gobiernos civiles posteriores a 1985 – Sarney, Collor, Franco y Cardoso – fueron significativos para el surgimiento y posterior desarrollo de una cultura gubernamental brasileña de derechos humanos, sensible a los estándares internacionales así como a presiones de la sociedad civil nacional y transnacional; por otro lado, las dos administraciones de Lula fueron fundamentales para la consolidación del discurso y las prácticas de derechos humanos del Estado brasileño, tanto a nivel nacional como internacional (Terto Neto, 2017 y 2016). De hecho, el presidente Lula fue más lejos que sus predecesores ya que no solo desarrolló una política interna dirigida a la creación de alternativas efectivas para combatir la pobreza, el hambre, la desigualdad y la exclusión social en el país, sino que también llevó a cabo una política exterior innovadora y ambiciosa que hizo que Brasil buscara el ejercicio del liderazgo mundial, tal vez por primera vez en su historia (Amorim, 2010). La elección de Luis Inácio Lula da Silva como presidente de Brasil en 2002 debe considerarse como otra evidencia del fortalecimiento de las instituciones democráticas brasileñas desde la transición del país desde *el autoritarismo* a la *democracia formal*. Tanto que Lula ha conseguido elegir su sucesora, Dilma Rousseff, la primera mujer electa presidente de Brasil.

DESCOLONIZAR LA PAZ

Figure 2.1 – El Camino Brasileño hasta la Democracia Constitucional Formal



A pesar de haber intentado avanzar con las políticas públicas principiadas bajo el gobierno Lula, en verdad las crisis políticas y económicas produjeron graves impactos en el gobierno Rousseff. La recesión económica y los escándalos de corrupción involucrando importantes figuras del Partido de los Trabajadores (PT) contribuyeron a la declinación de la popularidad de Rousseff. El éxito de la *Operação Lava Jato*, que había llevado al arresto preventivo, el enjuiciamiento y la posterior sentencia de empresarios y políticos poderosos sin el debido respeto a las garantías constitucionales (filtración selectiva de informaciones, espectacularización de prisiones, escuchas ilegales, etc.), contribuyó a deteriorar los índices de opinión pública ya frágiles de Rousseff, lo que eventualmente llevó a millones de brasileños/as a ir a las calles para pedir por su *impeachment*. Al final, los bajos niveles de popularidad permitieron el *golpe parlamentario* (Terto Neto, 2018; Nogueira, 2016; Santos & Guarnieri, 2016) orquestado por fuerzas conservadoras que trajeron al vicepresidente Michel Temer (PMDB) al poder a 31 de agosto de 2016 (Proner, Citadino, Tenenbaum, & Filho, 2016).

La Administración Temer fue direccionada para consolidar el *golpe parlamentario*, con la destrucción política y personal del presidente Lula. Hubo una verdadera *politización del judiciary*, así como una *judicialización de la política* en Brasil. Todas las instituciones políticas y judiciales, con el refuerzo del discurso mediático contrario al PT, fueron utilizadas para evitar que el presidente Lula pudiera disputar las elecciones presidenciales, lo que finalmente llevó a su inconstitucional arresto en 2018.⁶

Sin Lula en la disputa y con las fuerzas conservadoras y anti-PT a su lado, Bolsonaro consiguió elegirse en las elecciones presidenciales de octubre de 2018. Sin embargo, *¿qué significa la llegada de Bolsonaro al poder?* Los gobiernos civiles post-1985 – Sarney, Collor, Franco, Cardoso, Lula y Rousseff – iniciaron la transición, ayudaron a promover los derechos humanos y a fortalecer la democracia. Tales gobiernos ratificarán e internalizarán la

⁶ El Supremo Tribunal Federal (STF) había admitido la ejecución de la pena tras la condena en segunda instancia. STF <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=326754>> acceso en 24 de enero de 2019. La decisión ha sido cambiada nuevamente por el STF en 7/Nov/2019. G1 <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/11/08/entenda-a-decisao-do-supremo-que-derrubou-prisao-apos-condenacao-em-segunda-instancia.ghtml>> acceso en 7 de enero de 2020.

mayoría de los tratados internacionales de derechos humanos de la ONU y OEA, así como ayudarán a desarrollar y consolidar una cultura gubernamental de derechos humanos (Terto Neto, 2018). Sin embargo, con el *golpe parlamentario* y la llegada de Bolsonaro el poder tanto la democracia como los derechos humanos pasaran a ser amenazados por una ola internacional de extrema derecha, con su retórica fascista y antidemocrática. La situación se puede explicar también con el análisis de la cuestión aun no solucionada de la memoria y la verdad en Brasil (Viola y Albuquerque, 2015; Viola y Pires, 2014). Con la redemocratización del país, hubo la necesidad de enfrentar los fantasmas de la dictadura militar, lo que solamente fue posible, en términos concretos, en los gobiernos de Lula y Rousseff. Tales gobiernos ampliarán las políticas de derechos humanos, siguiendo las recomendaciones contenidas en los Planes Nacionales de Derechos Humanos (PNDH I y II), lo que llevó a una reacción de las fuerzas conversadoras (Motta, 2011).

De hecho, cuando el gobierno de Lula empezó una acción nacional para la elaboración del PNDH III, hubo fuerte resistencia de los grupos ruralistas, evangélicos y ligados a las fuerzas policiales (Motta, 2011). Avanzar con el PNDH III significaría avanzar también con las investigaciones acerca de las violaciones de derechos humanos cometidas pelo Estado durante la dictadura militar, y eso los grupos conservadores no deseaban.

Sin hacer un ajuste con el pasado, no hay como avanzar concretamente (Viola y Pires, 2012; Viola, 2005). Por supuesto, si bien los gobiernos de Lula y Rousseff hayan intentado avanzar con las investigaciones y respectiva punición de los torturadores de la dictadura militar, no pudieron establecer una comisión de verdad y justicia en razón de la resistencia de las fuerzas conservadoras. Por lo tanto, fueran únicamente capaces de establecer una comisión de verdad, y eso en el gobierno de Rousseff, lo que demuestra que las fuerzas conservadoras han seguido existiendo y como es extremadamente difícil llevarse a cabo en la práctica los cambios estructurares en el país (Engstrom, 2012; Sikkink, 2011).

Militarismo y la amenaza fascista

El número de militares en el *régimen híbrido* de Bolsonaro ha llegado a cuarenta y cinco, y ellos están dispersos en diversas áreas estratégicas, desde bancos públicos como Caixa Econômica Federal (CEF), hidroeléctricas como Itaipu, hasta la presidencia del Consejo de Administración del Petrobras.⁷ El propio presidente Bolsonaro es capitán y su vice Antonio Mourão es general del ejército.⁸ En el grado ministerial, se puede mencionar los nombres de Wagner Rosário (Controlador General de la Unión, capitán), Augusto Heleno (Gabinete de Seguridad Institucional, general), Marcos Pontes (Ciencia, Tecnología, Innovaciones e Comunicaciones, teniente coronel de la FAB), Fernando Azevedo Silva (Defesa, general), Bento Albuquerque (Minas e Energía, almirante), Tarcisio Gomes de Freitas (Infraestructura, capitán), Carlos Alberto dos Santos Cruz (Secretaría de Gobierno, general).⁹ Se puede decir, por lo tanto, que el *régimen híbrido* de Bolsonaro ha traído de vuelta el militarismo al gobierno federal y sus áreas de influencia.

7 Folha de São Paulo <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/militares-ja-se-espalham-por-21-areas-do-governo-bolsonaro-de-banco-estatal-a-educacao.shtml>> acceso en 24 de enero de 2019.

8 G1 <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/12/16/os-generais-de-bolsonaro-quem-sao-os-militares-de-mais-alta-patente-no-circulo-do-presidente-eleito.ghtml>> acceso en 24 de enero de 2019.

9 ibid (n 6).

Un Estado gobernado por un presidente abiertamente contra los derechos humanos y asesorado por militares adversos al diálogo con los movimientos sociales y populares obviamente evidencia que la amenaza fascista se ha presentado mucho más fuerte que antes en la historia reciente del país, sobre todo desde su redemocratización.

Sin embargo, *¿qué significa eso exactamente?* Bien, eso significa que la democracia y los derechos humanos están sufriendo grandioso peligro bajo el *régimen híbrido* de Bolsonaro. Por ejemplo, el gobierno federal ha publicado el Decreto n° 9.690/2019 en lo cual se altera el Decreto n° 7.724/2012, que regula la Ley n° 12.527/2011 (Ley de Acceso a la Información).¹⁰ La alteración fue para permitir que servidores comisionados y dirigentes de fundaciones, municipios y empresas públicas impongan sigilo ultrasecreto a los datos públicos. Eso es una pista incontestable de que el *régimen híbrido* de Bolsonaro no va a garantizar la publicidad de todos sus actos, que según la Constitución brasileña deberían ser públicos.

En verdad, se argumenta que todas las personas que luchan por democracia, derechos humanos y justicia social y, por consiguiente, resisten y contestan a las prácticas antidemocráticas del gobierno federal actual – o sea, los/as defensores/as de los derechos humanos – se quedan amenazados/as, particularmente por que ellos/as han se tornado blancos de la violencia de los grupos conversadores. Por ejemplo, hay el caso del Diputado Federal Jean Wyllys (PSOL-RJ) que fue obligado a renunciar a su mandato en función de las muchísimas amenazas a su vida.¹¹ Otro ejemplo es el descubrimiento por la policía de un plan de milicianos para asesinar al Diputado Estadual (PSOL-RJ) Marcelo Freixo,¹² compañero de luchas de la defensora de los derechos humanos y regidora de la ciudad de Rio de Janeiro asesinada, Marielle Franco (PSOL-RJ).¹³ Por fin, la confirmación de las relaciones de la familia Bolsonaro con milicianos en Brasil.¹⁴

La reacción de las fuerzas democráticas brasileñas

En respuesta a ese contexto de peligro y amenaza a la democracia, así como a los/las defensores/as de los derechos humanos hay solamente una alternativa para las fuerzas democráticas, cual sea, resistir al *régimen híbrido* de Bolsonaro.

Primero porque históricamente las fuerzas democráticas han enfrentado los grupos dominantes que controlan el poder económico, político y, a veces, hasta el poder simbólico. Ellas han conquistado garantías de ejercicio de derechos en la práctica. Por ejemplo, la redemocratización del país, así como el acceso a derechos constitucionalmente garantizados solamente fue posible en razón de las luchas sociales y políticas desarrolladas por las fuerzas democráticas (Gohn, 1997, 2007 y 2012; Viola, 2005; Dagnino, 2001). Por lo tanto, ellas han tornado posible la democracia constitucional y, ahora que hay amenazas

10 Imprensa Nacional <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/60344275> acceso en 24 de enero de 2019.

11 Correio Braziliense <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/01/24/interna-politica,732718/jean-wyllys-renuncia-mandato-e-deixa-o-brasil-apos-ser-ameacado-de-mor.shtml>> acceso en 24 de enero de 2019.

12 G1 <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/12/13/policia-civil-investiga-plano-para-matar-deputado-marcelo-freixo.ghtml>> acceso en 24 de enero de 2019.

13 G1 <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/vereadora-do-psol-marielle-franco-e-morta-a-tiros-no-centro-do-rio.ghtml>> acceso en 24 de enero de 2019.

14 The Intercept <<https://theintercept.com/2019/01/22/bolsonaros-milicias/>> acceso en 26 de enero de 2019.

concretas a esta última, claro que ellas deben asegurar la integralidad de las instituciones democráticas.

Segundo, porque las fuerzas democráticas han también enfrentado las cuestiones sociales relacionadas con la pobreza, exclusión, desigualdad y violencia, síntomas de una sociedad profundamente marcada por el autoritarismo social (Dagnino, 1994, 1998 y 2001; Alvarez et al, 1998). O sea, ellas deben continuar buscando hacer que el Estado proteja a todos y todas, garantizándoles el pleno ejercicio de sus derechos humanos.

Estrategias de luchas sociales y políticas para resistir a la amenaza fascista

Si no hay duda acerca de la necesidad de resistir al *régimen híbrido* de Bolsonaro, hay sin embargo la necesidad de discutir como las fuerzas democráticas deben hacerlo. En ese sentido, se puede decir que las ONG de derechos humanos y los movimientos sociales, bajo el liderazgo de los/as defensores/as de los derechos humanos, son actores que han demostrado ser capaces de movilizar una importante influencia política para el cambio de los derechos humanos (Terto Neto, 2018). Ellos son particularmente adecuados para perseguir la institucionalización de las normas de derechos humanos y su socialización en el país mediante la construcción de una nueva política cultural a través de luchas sociales por la democracia, los derechos humanos y la justicia social (Dagnino, 1994, 1998 y 2001; Gohn, 1997, 2007 y 2012).

En este sentido, se sostiene que un *estado de derechos humanos* (Gregg, 2016) tiene el potencial de funcionar como un argumento ideológico (“utopía realista”) con el que los/as defensores de derechos humanos pueden aumentar sus esfuerzos para construir una cultura de derechos humanos en Brasil y con ella resistir al *régimen híbrido* de Bolsonaro. Eso porque al adoptar un estado de derechos humanos como un proyecto político para construirse socialmente, los movimientos sociales brasileños y las ONG de derechos humanos tendrían una “utopía realista” con la cual emplear la disonancia externa e interna frente al establecimiento actual y ejercer una presión efectiva sobre el Estado sobre el cumplimiento de sus obligaciones de derechos humanos (Terto Neto, 2017; Gregg, 2016).

Cuando se considera que Brasil ya ratificó la mayoría de los tratados internacionales de derechos humanos, se puede decir que el país se ha comprometido con el derecho internacional de los derechos humanos. Por supuesto, el problema de Brasil no se trata del compromiso, sino, en cambio, de la falta de pleno cumplimiento de las normas internacionales de derechos humanos ya internalizadas, sobre todo ahora que hay el *régimen híbrido* de Bolsonaro. En este sentido, la visión de un estado de derechos humanos puede servir como una herramienta poderosa para apuntalar conceptualmente una campaña para cambiar las políticas culturales y cerrar la brecha entre el compromiso oficial y el pleno cumplimiento de las leyes internacionales de derechos humanos, ya que exige una acción política colectiva para hacer de los derechos humanos una prioridad para individuos, comunidades e instituciones estatales (Gregg, 2016 y 2012).

Por lo tanto, se argumenta que la sociedad civil organizada (movimientos sociales y ONG de derechos humanos bajo el liderazgo de los/as defensores de los derechos humanos) pueden hacer campaña y cabildeo para que las instituciones estatales cumplan ple-

namente con el derecho internacional de los derechos humanos y para que las personas y las comunidades de derechos humanos se auto-administren sus comportamientos según las normas de derechos humanos (socialización de las normas de derechos humanos) es la mejor estrategia para ser empleado en el caso de Brasil (Terto Neto, 2017). Además, la sociedad civil organizada crearía una dinámica política o compromiso con varias organizaciones de la sociedad civil para impulsar la construcción social de una cultura de derechos humanos. Y una vez que se resuelven los compromisos políticos y se establece el escudo político, la coalición política planeará, organizará y llevará a cabo una campaña nacional para cambiar las estructuras del autoritarismo social hacia un nuevo proyecto de la sociedad o un estado de derechos humanos.

Aquí, sin embargo, se puede decir que en el movimiento de resistencia al *régimen híbrido* de Bolsonaro y en defensa del Estado Democrático de Derecho, hay que tener en la mente que la Educación en Derechos Humanos ejerce un papel no solo estratégico, pero también fundamental, pues que es formadora de sujetos de derechos (Viola y Zenaide, 2017; Viola, Silva y Zenaide, 2014). Sin la formación de sujetos de derechos, como política que funda la ciudadanía, no se puede rehacer el eslabón entre la memoria y la verdad. Sin ese enlace rehecho, la proclamación formal de una democracia – como se ha mostrado en la historia reciente de Brasil – no pasará, una vez más, de ser una ilusión jurídica desprovista de contenido. Y el principal instrumento ya está listo: las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos, cambiadas en norma oficial en 2012.¹⁵

Por fin, es imperioso argüir que la estrategia involucraría la construcción de redes de solidaridad internacional. Y en ese contexto, una vez más, la Educación en Derechos Humanos tiene un papel importantísimo. Eso porque, por ejemplo, una alianza entre defensores/as de derechos humanos brasileños/as con apoyo de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (RedLACEDH) sería crucial, sobre todo porque esa red es un espacio de trabajo conjunto e intercambio de conocimiento científico y cultural para promover la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la región (Viola, Santander y Lima, 2013).¹⁶

Conclusión

Como se señaló arriba, hay una división en Brasil sobre la cuestión de la memoria y de la verdad, lo que ha impedido la construcción de una cultura de educación en derechos humanos. Y esa división ayuda a explicar la propia estructura del *régimen híbrido* de Bolsonaro. Por lo tanto, los/as defensores/as de los derechos humanos deben insistir en ese punto de la memoria y de la verdad, sobre todo porque mientras no sea hecho un nuevo pacto, como hicieron Argentina, Chile y Uruguay, la hibridez sólo se consolida, y pende para el otro lado, del militarismo, de la derecha, del fascismo, o sea, para el lado de los sistemas antidemocráticos sin, obviamente, respetar las garantías constitucionales. Es en este sentido que los compromisos internacionales de derechos humanos asumidos por el país son constantemente ignorados y/o ridiculizados por las autoridades públicas.

15 Portal MEC <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf> acceso en 26 de enero de 2019.

16 RedLACEDH <<https://www.redlatinadeedh.com.ar/quienes-somos>> acceso en 25 de enero de 2019.

Además, pese el hecho que las Directrices Nacionales de Educación en Derechos Humanos siguen vigentes, lo que significa que hay un gran rol de normas y principios que pueden ayudar en la construcción de un estado de derechos humanos que contemple una cultura de educación en derechos humanos en el país, la verdad es que ellas no son respetadas o son completamente ignoradas por las autoridades estatales. Así es que los/as defensores/as de los derechos humanos deben combatir la amenaza fascista y proteger la democracia brasileña para resistir al *régimen híbrido* de Bolsonaro y hacer que las garantías constitucionales, en el contexto de educación en derechos humanos, sean de hecho cambiadas en ejercicio efectivo de los derechos constitucionales fundamentales para todos y todas en Brasil.

Por supuesto, luchar por la plena implementación de las Directrices Nacionales de Educación en Derechos Humanos también significa resistir los ataques de fuerzas anti-democráticas en las tres esferas de poder que se están haciendo desde la educación fundamental como, por ejemplo, es el caso de las campañas *Escuela Sin Partido* y *Fin de la Ideología de Género*, hasta la educación superior brasileña como, por ejemplo, es el caso de la campaña desarrollada por el nuevo Ministro de Educación para limpiar la cultura marxista en las Instituciones de Educación Superior y, ignorando la propia historia reciente del país, celebrar el Golpe Militar de 1964. La ola antihistórica y fascista ha contaminado hasta mismo el presidente de la Corte Suprema (STF), Dias Toffoli, que ha declarado la necesidad de revisar la nomenclatura del Golpe Militar de 1964 para cambiarla por Movimiento de 1964,¹⁷ desconsiderando la memoria de y la necesidad de justicia para todos y todas que fueron torturados/as, desaparecidos/as y/o asesinados/as por el régimen dictatorial.

El papel de los/as defensores/as de los derechos humanos en la protección de la democracia brasileña, por lo tanto, es no sólo necesario, pero imperioso.

Referencias

- Alvarez, S. E., Dagnino, E., & Escobar, A. (Eds.). (1998). *Culture of politics, politics of culture: Re-visioning Latin American social movements*. Boulder: Westview Press.
- Andrade, M. D. (2016). O hibridismo da democracia e a solidez das instituições: uma análise teórica sobre as dimensões de uma democracia em desenvolvimento. *Revista de Estudos Internacionais (REI)*, 7 (1).
- Amorim, C. (2010). Brazilian foreign policy under President Lula (2003–2010): An overview. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 53, 214–240.
- Arns, P. E. (Ed.). (1985). *Brasil: Nunca Mais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Blyth, M. (2013). *Austerity: the history of a dangerous idea*. New York: Oxford University Press,
- Buzeto, M. (2013, jul./dez) As mobilizações de junho de 2013 e os desafios na construção do poder popular. *Lutas Sociais, São Paulo*, 17, (31), p.125-39.

17 Folha de São Paulo <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/toffoli-diz-que-hoje-prefere-chamar-ditadura-militar-de-movimento-de-1964.shtml>> acceso en 25 de enero de 2019.

DESCOLONIZAR LA PAZ

- Cavallaro, J. (2002). Towards fair play: A decade of transformation and resistance in international human rights advocacy in Brazil. *University of Chicago Journal of International Law*, 3, 481–492.
- Dagnino, E. (1994). Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In E. Dagnino (Ed.), *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense.
- Dagnino, E. (1998). Culture, citizenship, and democracy: Changing discourses and practices of the Latin American left. In S. E. Alvarez, E. Dagnino, & A. Escobar (Eds.), *Culture of Politics, Politics of Culture: Re-visioning Latin American Social Movements*. London: Westview Press.
- Dagnino, E. (2001). Os movimentos sociais e a construção da democracia no Brasil: Tendências recentes. *JILAS—Journal of Iberian and Latin American Studies*, 7(1), 75–104.
- Doimo, A. M. (1994). *A Vez e a Voz do Popular: Movimentos Sociais e Participação Política no Brasil pos-70*. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumara: ANPOCS.
- Doria, P. (2009). *Honoráveis bandidos: um retrato do Brasil na era Sarney*. SP: Geração Editorial.
- Engstrom, P. (2012). Brazilian foreign policy and human rights: Change and continuity under Dilma. *Critical Sociology*, 38(6), 835–849.
- Gonçalves, M. F. C. (2000). *A reinvenção do Maranhão Dinástico*. São Luís, MA: Edições UFMA.
- Gohn, M. G. (1997). *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Gohn, M. G. (2007). Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (47), 333-361.
- Gohn, M. G. (2012). *História dos movimentos sociais no Brasil: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Gregg, B. (2016) *The human rights state: Justice within and beyond sovereign nations* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gregg, B. (2012). *Human rights as social construction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holmes, S. & Sustain, Cass R.(2000). *The cost of rights: why liberty depends on taxes*. New York: Norton.
- Martin, I. W., Mehrotra, A. K., Prasad, M.. (2009). The thunder of history: The origins and development of the new fiscal sociology. *The New Fiscal Sociology*, p. 01-27. Cambridge University Press.
- Motta, D. A.. (2011). *Sobre Pombos e (Tu)Barões: Os Direitos Humanos nas Revistas Semanais Brasileiras*; Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Nogueira, M. A. (2016). Sobre golpes, autogolpes e contragolpes: dilemas de uma democracia em turbulência. *Ponto e Vírgula—PUC SP*, 19, 140–158.
- Panizza, F. (2000). Neopopulism and its limits in Collor's Brazil. *Bulletin of Latin American Research*, 19, 177–192.
- Panizza, F., & de Brito, A. B. (1998). The politics of human rights in democratic Brazil: A lei não pega. *Democratization*, 5(4), 20–51.

BOLSONARO, MILITARISMO Y LA AMENAZA FASCISTA

- Pinheiro, P. S. (1998). Democratic consolidation and human rights in Brazil. Working Paper 256 Kellogg Institute (The Helen Kellogg Institute for International Studies), 1–45. Retrieved April 4, 2017, from <http://kellogg.nd.edu/publications/workingpapers/WPS/256.pdf>
- Pinheiro, P. S. (1999). Brazil and the international human rights system. Working Paper CBS-15-00 (P) University of Oxford Centre for Brazilian Studies, 1–46. Retrieved April 4, 2017, from http://www.brazil.ox.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0005/9419/pinheiro15.pdf
- Pereira, A. W. (2003a). Political justice under authoritarian regimes in Argentina, Brazil and Chile. *Human Rights Review*, 4(2), 27–47.
- Pereira, A. W. (2003b). Brazil's agrarian reform: Democratic innovation or oligarchic exclusion redux? *Latin American Politics and Society*, 45(2), 41–65.
- Pereira, A. W. (2005a). *Political (In)justice: Authoritarianism and the rule of law in Brazil, Chile, and Argentina*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Pereira, A. W. (2005b). The dialectics of the Brazilian military regime's political trials. *Brazilian Review*, 41(2), 162–183.
- Proner, C., Citadino, G., Tenenbaum, M., & Filho, W. R. (orgs.). (2016). *A resistência ao golpe de 2016*. Bauru, SP: Canal 6/Projeto Editorial Praxis.
- Santos, B. de S. (1991, Jun). Subjetividade, cidadania e emancipação. *Revista Crítica de Ciência Sociais*, 32, pp. 135-191.
- Santos, F., & Guarnieri, F. (2016). From protest to parliamentary coup: An overview of Brazil's recent history. *Journal of Latin American Cultural Studies*, 25(4), 485–494.
- Sikkink, K. (2011). *The justice cascade: How human rights prosecutions are changing world politics*. New York, NY: W.W. Norton & Company.
- Schumpeter, J. A. (1991). The crisis of the tax state. In: Swederberg, Richard (Org.). *The economics and sociology of capitalism* (pp. 99-140). Princeton: Princeton University Press.
- Streeck, Wolfgang. (2011). The crises of democratic capitalism. *New Left Review*, 71, p. 6-29.
- Tavares, F. M. M. (2017). *Austeridade e política democrática no sul global: uma abordagem crítica a partir do caso brasileiro*. 9 Noveno Congreso Latino americano De Ciencia Política: ¿Democracias En Recesión?, Montevideo, Uruguay.
- Terto Neto, U. (2016). Making the human rights talk matter: Are the Brazilian state's practices really following its rhetoric towards the protection of human rights defenders in the country? *Revista Quaestio Iuris*, 9(4), 2263–2311.
- Terto Neto, U. (2017). Democracy, social authoritarianism, and the human rights state theory: towards effective citizenship in Brazil. *The International Journal of Human Rights*, 21(3), 289–305.
- Terto Neto, U. (2017). From military authoritarian rule to constitutional democracy: An overview of the politics of human rights through the Brazilian re-democratization. *Revista de Direitos Fundamentais & Democracia*, 22 (3), p. 215-252.
- Terto Neto, U. (2018). *Protecting human rights defenders: A legal and socio-political analysis of Brazil*. New York: Palgrave Macmillan..

DESCOLONIZAR LA PAZ

- Viola, S. E. A., Zenaide, M. N. T. (2017). Entre memórias e direitos humanos. In: Victoria Kandel; Nestor Manchini & Matias Penhos (Org.). *Educación en Derechos Humanos en América Latina Construyendo perspectivas y trayectorias* (1ed) (Vol 1, p. 39-55). Lanus: De la UNLa.
- Viola, S. E. A., Albuquerque, P. P. (2015). Ditadura e educação: conexões a serem ressignificadas. *Reflexão e Ação* (Online) 23, p. 78-96.
- Viola, S. E. A., Pires, T. V. (2014) . Os difíceis ecos dos direitos humanos: participação e cultura entre as gerações. *Revista Debates* (UFRGS) 8, p. 83-102.
- Viola, S. E. A. ; Silva, A. M. da & Zenaide, M. N. T. (2014). Diretrizes para A educação em direitos humanos na educação superior: alguns subsídios. In: Giuseppe Tossi, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira & Maria de Nazaré Tavares Zenaide. (Org.). *A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas* (1ed) (pp. 161-174). João Pessoa - PB: Editora da UFPB.
- Viola, S. E. A. & Pires, T. V. (2013). Movimento de justiça e direitos humanos e reorganização da sociedade civil. *Sociedade e Cultura* (Online), 16, p. 329-339.
- Viola, S. E. A., Santander, C. & de Lima, R. B. (2013). América Latina: fronteiras e horizontes comuns da educação em direitos humanos. *Sociedade e Cultura* (Online) 16, p. 249-255.
- Viola, S. E. A. & Pires, T. V. (2012) A memória de um período e a verdade da história. *Ciências Sociais Unisinos*, 48, p. 93-102.
- Viola, S. E. A. (2005). Rever 1964 para refazer a sociedade. *Cadernos IHU em Formação* (UNISINOS), 4, p. 4-12.

Violencias en las Universidades Españolas: Una Propuesta de Paz, Igualdad de Géneros y No Discriminación

Soledad Arnau Ripollés¹

La violencia de género es un problema que está presente en todos los ámbitos de la sociedad española, incluida la universidad. Así lo demuestran diversas investigaciones internacionales y nacionales. Calero & Molina. (2013, p.9)

La desigualdad estructural de los géneros es algo que se encuentra arraigado en la sociedad en general y, por tanto, también llega hasta la comunidad universitaria. Por ello mismo, es muy importante trabajar en todo momento a favor de la igualdad y en contra de las violencias que tienen que ver con el sexo-género.

La igualdad es un valor fundamental imprescindible para que se desarrollen sociedades pacíficas, plurales, abiertas y democráticas, respetuosas con las diversidades humanas. En este trabajo queremos centrarnos en la realidad de los colegios mayores y residencias de estudiantes; y muy en particular, en el Colegio Mayor Universitario “Juan Luis Vives” de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM-Vives).

Estos establecimientos universitarios que promueven la formación cultural y científica del estudiantado que los habita, se constituyen en unos espacios idóneos para trabajar temas relacionados con la igualdad de géneros. En el caso concreto del UAM-Vives es de carácter mixto, público y laico. Durante cada curso académico cerca de 200 personas conviven cotidianamente en los espacios comunes y en muchas actividades que allí se realizan.

Por este motivo, el UAM-Vives en el curso académico 2017/2018 impulsa el *Proyecto de Igualdad de Géneros y No Discriminación*, consiguiendo una buena acogida por parte del estudiantado y demás personas que conforman esta institución, siendo un ejemplo de paz y de convivencia armoniosa.

Descripción

Tras realizar una búsqueda en las fuentes secundarias principales, documentación bibliográfica, páginas webs oficiales, noticias, sobre los colegios mayores o residencias estudiantiles, en literatura castellana, se percibe una ausencia de información en relación a la temática que nos ocupa. Ello, debe modificarse con el tiempo puesto que es crucial que para crear una cultura de paz y una cultura de igualdad, tal y como abogan las universidades públicas españolas, se necesita trabajar cotidianamente por una plena igualdad de

¹ **Soledad Arnau Ripollés.** Docente, Depto. de Filosofía y Filosofía Moral y Política, UNED, España. Coordinadora Área de Igualdad de Género y No discriminación, Colegio Mayor Universitario Juan Luis Vives (UAM-Vives). soledadarnauripolles@gmail.com

género, atendiendo también a aquellas personas que prefieren permanecer fuera del esquema binario sexo-género.

La *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, en su disposición adicional quinta, interpreta que los colegios mayores son centros universitarios integrados en la universidad, y entre sus cometidos se encuentra promover la formación cultural y científica de las y los residentes y colegiales. Dice así:

Los colegios mayores son centros universitarios que, integrados en la Universidad, proporcionan residencia a los estudiantes y promueven la formación cultural y científica de los residentes, proyectando su actividad al servicio de la comunidad universitaria.

Por otra parte, la Universidad Autónoma de Madrid dispone del *II Plan de Igualdad (2015-2018)*, en el que propone en su Eje 2, la “creación de una cultura de igualdad: sensibilizar, visibilizar y comunicar”. Interpretando así la igualdad, como un valor fundamental e imprescindible para construir entre todas y todos una sociedad equitativa y más justa. De ahí que cuando la normativa estatal, la *Ley Orgánica 6/2001*, hace referencia a los colegios mayores, plantea promover formación cultural y científica, y ello también tiene que ver con la temática de igualdad de género.

Datos de interés

Aunque la información que facilita la Delegación de Gobierno contra la Violencia de Género en su *Macroencuesta de Violencia Contra la Mujer 2015* centra su interés principal en las relaciones de pareja y expareja, y no explica nada que tenga que ver con un colegio mayor, cierto es que cuando nos da a conocer la situación de las jóvenes entre 16 y 24 años, nos da pistas de esas posibles personas que solicitan plaza en estos establecimientos universitarios. A grandes rasgos, es crucial resaltar que algunas de estas jóvenes, a partir de los 17 años de edad, cuando van a convertirse en estudiantes universitarias, ya han conocido el sinsabor de lo que es y puede ser la violencia machista (violencia: física, sexual, psicológica de control y psicológica emocional).

Por este motivo, se estima importante que los colegios mayores o residencias estudiantiles, espacios a los que algunas de estas jóvenes acudirán, solicitando plaza, dispongan de Áreas de Igualdad de Géneros, como el que presenta el UAM-Vives, con el objetivo de trabajar y garantizar que sean espacios convivenciales libres de violencias machistas y de todo tipo de discriminación por razón de sexo/género, y por no acogerse al sistema binario varón-mujer.

Calero y Molina (2013) nos recuerdan que tanto a nivel internacional como estatal las desigualdades siguen vigentes. En el ámbito internacional, existe literatura interesante desde los años 80, fundamentalmente procedente de EEUU, Canadá y algunos países europeos, que deja constancia de manifestaciones de violencia de género entre la población universitaria.

En el ámbito nacional cabe resaltar las investigaciones realizadas por la Dra. Rosa Valls Carol (2008), de donde se desprende que un 13% afirma haber sufrido alguna moda-

lidad de violencia; y el 85% quisiera que se implementen medidas específicas en la universidad. En este sentido, Calero y Molina (2013) comentan:

En cuanto a España, debemos destacar la investigadora y profesora titular de la Universidad de Barcelona, Rosa Valls Carol, con sus estudios realizados en diferentes universidades del país Las conclusiones de su investigación (Valls Carol, 2005-08) son que el 13% responden directamente que sí han sufrido o saben de alguna situación de violencia por motivo de género, frente al 65% que dicen que sí indirectamente, es decir, cuando se les formulan situaciones concretas (p. 10-11).

La autora aclara además que hay falta de reconocimiento, sobre todo, en aquellas situaciones que no implican ataque físico. En cuanto a las medidas a implementar, un 86% aprueba trabajar el tema en alguna asignatura y un 85% aprueba la implementación de medidas específicas en la universidad para prevenir, atender y superar la violencia de género.

Lopez-Francés, Viana-Orta y Sanchez-Sánchez (2016) hacen referencia a distintos estudios internacionales. Los datos que nos facilitan - un 80% de mujeres estudiantes han sufrido violencia (siendo el 63,5% de índole física y sexual) - son muy significativos.

De acuerdo con Bosch Fiol (2017), el acoso sexual se constituye en una forma de violencia de género tanto en el ámbito laboral como en el académico, y se reconoce como delito. Lo define del siguiente modo:

El acoso sexual es un problema de poder, no un problema sexual, que incluye el empleo de la autoridad para exigir satisfacciones sexuales e imponer requerimientos sexuales indeseados para la víctima en el contexto de una relación. (p.159)

Cuando esta autora hace referencia a uno de los estudios estadounidenses, comenta algo muy interesante y que toca muy de cerca a las personas jóvenes. La violencia sexual también debe tener en cuenta e “incluye violaciones y tocamientos a la fuerza o sin el consentimiento por incapacidad ante el consumo de alcohol o drogas” (Bosch Fiol, 2017, p.163).

La Asociación Arcópoli (Asociación LGTB de la Comunidad de Madrid y de las Universidades Complutense y Politécnica), desde 2016 lidera el *Observatorio Madrileño Contra la Homofobia, Transfobia y Bifobia*, respaldado por el Ayuntamiento de Madrid a través de sus Políticas de Género y Diversidad. En 2017 ha dado a conocer su último *Informe sobre Incidentes de Odio por LGTBfobia en la Comunidad de Madrid 2017*. Tal y como se indica en diferentes ocasiones las incidencias registradas siempre son menos de las que ocurren, aún así, en 2017 existen 326 incidentes registrados:

Desde el Observatorio Madrileño contra la LGTBfobia [...]. En 2017 hemos conseguido registrar 326 incidentes de odio al colectivo LGTB, lo cual es una cifra importante en esta labor [...] (2017, p.16).

De estos 326 casos, el informe no explica los perfiles de este grupo de personas, por lo que no sabemos si son jóvenes, si están estudiando en las universidades, como tampoco nos dice los incidentes que hayan podido ocurrir y si ha sucedido alguno de ellos en el ámbito universitario. Aún así, podemos pensar que alguno de esos casos, perfectamente,

podría formar parte de ese perfil que nos interesa - persona joven, universitaria y que vive en un colegio mayor o residencia estudiantil.

De toda esta información, podemos extraer unas primeras conclusiones. En primer lugar, es necesario que los diagnósticos y planes de igualdad de las universidades contemplen a toda la población que compone la comunidad universitaria (en este caso, alumnado y colegios mayores y residencias estudiantiles). En segundo lugar, es importante que se realicen estudios e investigaciones sobre estos espacios concretos, colegios mayores o residencias estudiantiles, para conocer de manera más rigurosa qué sucede y cómo viven (y conviven) las y los colegiales. En tercer lugar, los datos deben corresponderse con la realidad de las personas, indicando el género de estas, pero también dando visibilidad a otras posibles realidades. Y, en cuarto lugar, los datos que hemos encontrado indican que las manifestaciones de violencia siguen sucediendo, con lo cual, algo debe estar pasando para que sigan vigentes.

Propuesta del UAM-Vives para una cultura de igualdad

Cuando las Universidades públicas españolas abordan el desarrollo de políticas sobre *Igualdad y No discriminación* a través de la distinta normativa, supone un punto de inflexión en este proceso de maduración hacia la constitución explícita de dar visibilidad a los temas de Igualdad entre los mismos/diferentes géneros. Ello, desde un enfoque dualista, teniendo presente la igualdad formal pero también, buscando la igualdad real y efectiva, mediante medidas de acción positiva y la transversalización de la perspectiva de género (Pérez del Río, 2005; Alcañiz Moscardó & Gómez Nicolau, 2017). Dichas universidades concentran su trabajo a favor de la igualdad de los géneros mediante centros de estudios especializados, creación de unidades de igualdad, implementación de planes de igualdad y protocolos de prevención y actuación contra la violencia sexual y la violencia sexista (García Sainz, 2017).

Todo ello a lo largo de los años se ha desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). La cultura de la igualdad, por tanto, es uno de los desafíos principales que pretende llevar a buen término en todas las dependencias de la comunidad universitaria UAM. En el caso de la UAM y de acuerdo al Art. 2. Funciones, punto “e”, de los *Estatutos de la UAM*, aprobados por Consejo de Gobierno en 2009, explica que una de las funciones de dicha universidad es la de desarrollar “modelos de educación multidisciplinar” que puedan aportar soluciones a las “relaciones de género”.

Aunque no hay una referencia explícita al UAM-Vives en el *2º Plan de Igualdad*, la política pública a favor de la igualdad por parte de la UAM debe hacerse extensiva también a este establecimiento. El UAM-Vives, se constituye en un servicio de alojamiento vinculado al Vicerrectorado de Campus y Sostenibilidad de la UAM. Al ser de carácter mixto, ha abordado a lo largo del tiempo los desafíos que supone implementar políticas favorecedoras de la igualdad entre ambos sexos, tanto en su filosofía como en su práctica (en cada actividad que realizan las y los colegiales -teatro, debates, lecturas de poesía, actividades deportivas). Así también, dispone de una amplia y reconocida trayectoria en lo que es la filosofía in-

clusiva para las personas con diversidad funcional, mediante su *Proyecto de Accesibilidad Universal y Vida Independiente* de hace más de 28 años.

El UAM-Vives da un paso más a favor de las *políticas de igualdad*, presentando un proyecto sumamente innovador. Se trata del *Proyecto de Igualdad de Géneros y No Discriminación en el Colegio Mayor Universitario Juan Luis Vives (UAM-Vives)*. Así mismo, para implantar el proyecto, se crea el Área de Igualdad de Género y No Discriminación (*UAM-Vives Igualdad*), con el objetivo de que sea el órgano que desarrolle dicha iniciativa y que vele por el principio de igualdad de trato y oportunidades entre los sexos y por el de no discriminación.

En el curso académico 2017/2018 se celebraron 15 reuniones, un monólogo, presentaciones de libros, feria anti San Valentín, charlas y conferencias. Además, han tenido lugar actividades internas (solo para las personas que viven en el UAM-Vives) y externas (para el público en general), dando acogida a más de 240 personas.

Plan formativo y de sensibilización

Por las búsquedas realizadas se observa que algunos colegios mayores han tomado iniciativas puntuales, mientras que el UAM-Vives pretende con este proyecto dar continuidad con su *Plan Formativo y de Sensibilización* a lo largo de todo un curso académico. Ello, con el objetivo de afianzar el proyecto y promover los principios de igualdad y de no discriminación entre toda la población colegial, así como a las demás personas que lo conforman.

El *Vives Igualdad del UAM-Vives* presenta un *Plan Formativo y de Sensibilización*, cuya propuesta es la siguiente:

1. Conceptos básicos en torno a la igualdad de oportunidades entre los géneros.
2. Feminismos en la historia. Evolución y retos.
3. Historia de la discriminación basada en género u orientación sexual.
4. Acciones para promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres desde los organismos internacionales.
5. Lenguaje no sexista e inclusivo.
6. Violencia machista y de género
7. Buenos tratos y otras formas de relacionarnos afectivo-sexualmente.
8. Las redes sociales como herramientas disruptivas contra el patriarcado.

Metodología

La metodología que se estima más adecuada será participativa. Tal y como se explica en la disposición adicional quinta de la *Ley Orgánica 6/2001*, los colegios mayores son centros universitarios integrados en la universidad y entre sus cometidos se encuentra promover la formación cultural y científica de las y los residentes y colegiales.

Por ello mismo, una de las mejores maneras de promover dicha formación cultural y científica, en este caso, relacionado con la igualdad de géneros, es mediante el desarrollo del *Plan Formativo y de Sensibilización* desde un enfoque de participación activa. Para trabajar la igualdad, es fundamental hacerlo tomando una actitud lo más participativa y

horizontal posible ante la población destinataria principal: colegialas/es/xs, profesorado residente, personal laboral y ex colegialas/es/xs. Mostrar jerarquías puede dificultar que se constituyan espacios seguros y libres de violencias o discriminaciones, y que los diálogos pudieran ser de menor confianza.

Cada curso académico tiene su inicio oficial con la I Asamblea General propuesta por el Equipo de Gobierno del UAM-Vives. En este espacio, donde se convoca a toda la población colegial y profesorado residente, se da a conocer el proyecto sobre *Igualdad de Géneros y No Discriminación*.

A partir de ahí, el *Vives Igualdad* convoca una I Reunión de Bienvenida a todas aquellas personas colegialas/es/xs y profesorado residente que tengan interés e inquietud en recibir la información sobre las actividades que se desarrollarán en el curso académico vigente con relación a los temas de *Igualdad y de Géneros*.

En esa primera reunión se facilita el documento *Base de Datos de Participantes del Vives Igualdad* (Anexo 4 en Arnau Ripollés, 2018), a fin de saber las personas que asistirán a las sesiones semanales, que llevan por nombre *Citas con la Igualdad*.

Para lograr que todas las personas respeten la igualdad y la no discriminación como principios básicos de convivencia, se trabaja sobre:

- *La cohesión del grupo.*
- *Los cuidados del grupo (mínimos éticos incuestionables para relacionarse en grupo).*
- *La visibilización de conductas desigualitarias.*
- *La toma de conciencia de qué hacemos y qué nos hacen.*
- *La deconstrucción de los roles tradicionales de género.*
- *La construcción de identidades de géneros o sexuales.*
- *Críticas a los mitos tradicionales del amor romántico.*
- *Relaciones sexo-afectivas respetuosas y responsables.*
- *El consentimiento como base de una relación sexo-afectiva y/o relacional respetuosa y responsable.*
- *El empoderamiento como base para que el subgrupo o la persona que manifieste estar en situación de desigualdad pueda adquirir nuevas herramientas y recursos propios para transformar esta realidad.*

Todas estas cuestiones se irán desarrollando a través de una serie de actividades internas y externas. Como actividades internas, se realizan las sesiones semanales, lecturas, charlas-coloquios entre iguales y proyecciones de audiovisuales. Como actividades externas, contamos con talleres, conferencias, presentaciones de libros y conciertos.

Cronograma

En el recuadro siguiente podemos ver de manera detallada la programación estimada para el curso académico 2017/2018.

VIOLENCIAS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Curso académico 2017/2018²	
2017	
Septiembre	<ul style="list-style-type: none"> • 4 de septiembre: Día Mundial de la Salud Sexual • 15 de septiembre: Día Internacional de la Democracia • 21 de septiembre: Día Internacional de la Paz • 28 de septiembre: Día por la Despenalización de la Interrupción Voluntaria del Embarazo o Aborto • I Asamblea Ordinaria de Bienvenida para todas las personas que conforman el UAM-Vives
Octubre	<ul style="list-style-type: none"> • 2 de octubre: Día Internacional de la No Violencia • 11 de octubre: Día Internacional de la Niña • Penúltimo sábado de octubre: Día por la Despatologización de la Transexualidad • I Reunión de Bienvenida para todas las personas del UAM-Vives que desean informarse y/o participar en el Área de Igualdad de Género y No Discriminación (Vives Igualdad). • Creación del grupo de trabajo y de reflexión de las personas que van a participar en las actividades planteadas por el Vives Igualdad. • Puesta en marcha con la presentación del <i>Plan Formativo y de Sensibilización</i>. Se dan oportunidades a que el grupo en función de sus intereses trabaje unos temas u otros, así como que plantee actividades no programadas. • Comienzo, por tanto, de las sesiones semanales denominadas “Citas con la Igualdad” (se trabajan las unidades de la propuesta formativa).
Noviembre	<ul style="list-style-type: none"> • 10 de noviembre: Día Mundial de la Ciencia para la Paz y el Desarrollo • 16 de noviembre: Día Internacional para la Tolerancia • 20 de noviembre: Día Universal de la Infancia • Tercer jueves de noviembre: Día Mundial de la Filosofía • 25 de noviembre: Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer • Apoyo a la campaña de sensibilización contra las violencias machistas y de género, organizada por la Unidad de Igualdad de Género (UIG) de la UAM, con motivo del Día Internacional Contra la Violencia de Género. • I actividad externa, es decir, de puertas abiertas, realizada de manera conjunta entre el Vives Igualdad y el UAM-UIG.
Diciembre	<ul style="list-style-type: none"> • 10 de diciembre: Día Internacional de los Derechos Humanos • 20 de diciembre: Día Internacional de la Solidaridad Humana • Continuación de las sesiones “Citas con la Igualdad”
2018	
Enero	<ul style="list-style-type: none"> • 24 de enero: Día Internacional de la Educación • I evaluación seguimiento del primer trimestre • Preparación de la actividad externa “II Feria Anti SanValentín”
Febrero	<ul style="list-style-type: none"> • 06 de febrero: Día Internacional de Tolerancia Cero con la Mutilación Genital Femenina • 14 de febrero: Día Europeo de la Salud Sexual • 20 de febrero: Día Mundial de la Justicia Social • Realización de la actividad externa “II Feria Anti SanValentín” para reflexionar sobre las teorías tradicionales del amor romántico y otras formas de relacionarnos sexo-afectivamente.
Marzo	<ul style="list-style-type: none"> • 08 de marzo: Día Internacional de las Mujeres • 21 de marzo: Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial • 31 de marzo: Día por la Visibilidad Trans • Realización de actividad externa con motivo del Día Internacional de las Mujeres.

2 En este cronograma se encuentran fechas señaladas por sus conmemoraciones.

DESCOLONIZAR LA PAZ

Abril	<ul style="list-style-type: none">• 06 de abril: Día Internacional del Deporte para el Desarrollo y la Paz• 23 de abril: Día Mundial del Libro y del Derecho de Autor• 26 de abril: Día por la Visibilidad Lésbica• 30 de abril: Día Internacional del Jazz• Continuación de las sesiones “Citas con la Igualdad” y finalización de las actividades.
Mayo	<ul style="list-style-type: none">• 16 de mayo: Día Internacional de la Convivencia en Paz• 17 de mayo: Día contra la Homofobia, la Transfobia y la Bifobia• II evaluación de seguimiento del cuatrimestre
Junio	<ul style="list-style-type: none">• 19 de junio: Día Internacional para la Eliminación de la Violencia Sexual en los Conflictos• 28 de junio: Día Internacional del Orgullo LGBTQI+• Realización de la evaluación final
Julio	<ul style="list-style-type: none">• 15 de julio: Día Mundial de las Habilidades de la Juventud• 30 de julio: Día Internacional de la Amistad• Preparación para el curso académico siguiente

Evaluación

El Área de Igualdad de Género y No *discriminación (Vives Igualdad)* será el órgano encargado de realizar el seguimiento y la evaluación del *Proyecto sobre Igualdad de Géneros y no discriminación*. Para llevar a cabo dicha evaluación el *Vives Igualdad* ha realizado 3 cuestionarios (Anexos 5, 6 y 7 en Arnau Ripollés, 2018):

- Vives Igualdad 1 (Cuestionario de seguimiento del I trimestre: octubre-diciembre). Anexo 5.
- Vives Igualdad 2 (Cuestionario de seguimiento del II cuatrimestre: enero-abril). Anexo 6.
- Vives Igualdad 3 (Cuestionario de evaluación final). Anexo 7.

Dichos documentos están estructurados en dos partes:

- Una primera evaluación numérica y de grado de adecuación para conocer el alcance de los objetivos iniciales.
- Una segunda evaluación con preguntas abiertas para que la persona pueda expresarse libre, abierta y anónimamente.
- La evaluación de seguimiento se desarrollará en los meses de enero y mayo, mientras que la evaluación final se realizará en junio.

Conclusiones

Tras el recorrido realizado en esta memoria podemos concluir que:

- Hay que tomar consciencia que las desigualdades de géneros y las violencias machistas y de género también existen en las universidades y todas sus infraestructuras, incluidos colegios mayores y residencias estudiantiles (Valls Carol, 2008).
- Es importante que se realicen estudios e investigaciones específicos sobre la realidad de los colegios mayores y residencias estudiantiles, desde una mirada abierta a la igualdad de géneros y atendiendo a aquellas personas que prefieren mantenerse al margen del esquema binario.

VIOLENCIAS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

- Las universidades deben incluir en sus diagnósticos, planes de igualdad y protocolos de prevención y actuación ante el acoso sexual y el acoso sexista a toda la población que conforma la comunidad universitaria y a todos sus espacios, incluyendo los colegios mayores o residencias estudiantiles.
- Los Colegios Mayores son espacios para un sector importante de la juventud, principalmente, para vivir durante sus años académicos y formativos. La relación que se puede establecer entre unas personas y otras, desde una cultura de igualdad, puede ser muy positiva, con lo cual, es importante que se abran áreas de igualdad en estos establecimientos universitarios.
- La iniciativa del UAM-Vives de trabajar por la igualdad creando un proyecto específico que englobe a todo el personal que conforma dicho colegio, como es el proyecto *Igualdad de Géneros y No discriminación*, es una propuesta sumamente innovadora y con un gran potencial. Se trata de trabajar creando acciones positivas y haciendo extensiva la transversalización de género.
- El UAM-Vives incorpora su propio espacio de igualdad, el Área de Igualdad de Género y No discriminación (más conocido como “Vives Igualdad”), como punto central para la gestión y desarrollo del proyecto, así como para que sea el punto de referencia cuando se necesite.

Referencias

- Alcañiz Moscardó, M. & Gómez Nicolau, E. (2017). “Políticas públicas para la igualdad de género. Los indicadores sociales en la planificación, la aplicación y la evaluación de las políticas de igualdad” (Asignatura 3). Curso (online) Especialista en *Agente de Igualdad*. Fundación Isonomía para la Igualdad de Oportunidades, Universitat Jaume I de Castellón. Disponible en web: <http://aulaisonomia.uji.es/course/index.php?categoryid=9>
- Asociación Arcópoli (2017). *Informe sobre incidentes de odio por LGTBfobia en la comunidad de Madrid 2017*. Madrid: Arcópoli. Disponible en web: <https://diario.madrid.es/wp-content/uploads/2018/04/VFinal-2017-Informe-sobre-Incidentes-de-Odio-por-LGTBfobia-en-la-Comunidad-de-Madrid-1.pdf>
- Arnau Ripollés, S. (2018). *Memoria Vives Igualdad. Curso académico 2017-2018*. Madrid: Colegio Mayor Universitario Juan Luis Vives de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Bosch Fiol, E. (2017). Acoso sexual y violencia de género en las universidades. En C. García Sainz (Ed.). *Unidades de Igualdad. Género y Universidad* (pp. 159-170). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en web: <https://libros.uam.es/fe8f8eaf-530d-440c-acd1-5d34eb32aa0d>
- Calero Fernández, M. A. & Molina, M. (2013). *Percepción de la violencia de género en el entorno universitario. El caso del alumnado de la Universidad de Lleida*. Lleida: Centre Dolors Piera d'Igualtat d'Oportunitats i Promoció de les Dones. Universitat de Lleida. Disponible en web: <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/46895/estudis1.pdf>
- Delegación Gobierno para la Violencia de Género (2015). *Macroencuesta de violencia contra la Mujer 2015*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Disponible en web: http://www.violenciagenero.igualdad.mpr.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro_22_Macroencuesta2015.pdf

DESCOLONIZAR LA PAZ

- García Sainz, C. (Ed.) (2017). *Unidades de Igualdad. Género y Universidad*, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en web: <https://libros.uam.es/fe8f8eaf-530d-440c-acd1-5d34eb32aa0d>
- Lopez-Francés, I., Viana-Orta, M.I. & Sanchez-Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(2), 349-361. Disponible en web: <http://revistas.um.es/reifop/article/download/211531/193751/0>
- Pérez del Río, T. (2005). Transversalidad de género y acción positiva en el ámbito comunitario. *Revista Lan Harremanak/13 (III)*. 35-51. Disponible en web: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1419453.pdf>
- Unidad de Igualdad de Género-UAM (2015). *II Plan de Igualdad (2015-2018)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Disponible en web: https://www.uam.es/UAM/documento/1242689282067/II_plan_igualdad_oct_15_preview.pdf?blobheader=application/pdf
- Valls Carol, R. (2008). *Violencia de Género en las Universidades Españolas. Guía de prevención y atención*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad. Disponible en web: <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/documentos/recursos/guia/guia-violencia-de-genero-universidades.pdf>

Transversalizando la Formación en Derechos Humanos: El Caso de la Educación Superior en Argentina

Victoria Kandel¹

La formación de profesionales de calidad supone cada vez más la necesidad de articular la capacitación técnica y el desarrollo de conocimientos y habilidades específicas con una formación comprometida con la inclusión, el compromiso social y la posibilidad de intervenir en el mundo para poder transformarlo y mejorarlo. Es decir, la formación profesional debe asumirse al mismo tiempo como una formación para una ciudadanía activa, solidaria y comprometida con los derechos humanos.

En este sentido, la educación en derechos humanos se configura como un abordaje pertinente y adecuado que contiene ambos tipos de formaciones: la profesional y la ciudadana, entendiendo por ciudadanía una *práctica* antes que un status de pertenencia a una comunidad política nacional².

La formación en derechos humanos y ciudadanía en el nivel superior universitario constituye una preocupación que en los últimos años se ha visto reflejada tanto en la normativa nacional como en los documentos y declaraciones internacionales. A modo de ejemplo, alcanza con recordar que la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018 celebrada en Córdoba, Argentina, entendió a “la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados”³. En esa misma declaración se lee: “Las instituciones de educación superior están llamadas a ocupar un papel preponderante en la promoción y fortalecimiento de las democracias latinoamericanas, rechazando las dictaduras y atropellos a las libertades públicas, a los derechos humanos y a toda forma de autoritarismo en la región”.

Sabemos, por cierto, que la formulación de estas afirmaciones no significa una puesta en práctica inmediata, pues la brecha entre la normativa y las prácticas es evidente. Pero la normativa ofrece marcos regulatorios que se articulan con saberes y prácticas locales que las enmarcan.

1 **Victoria Kandel.** Docente en la Universidad Nacional de Lanús y en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. kandelv@gmail.com

2 La referencia a la noción de ciudadanía requiere una aclaración: al hablar de la formación para la ciudadanía coincidimos con aquellas perspectivas que entienden que la ciudadanía es cada vez más una categoría global y no nacional. Es decir, cada vez más desajustada de la idea de pertenencia a un estado nacional y por lo tanto a un status de ciudadano portador de derechos en un territorio. Por el contrario, nos referimos a la ciudadanía en tanto práctica, en tanto lucha por el reconocimiento de derechos sin tener como referencia a la nación, en un mundo global.

3 Declaración final, CRES 2018, disponible en <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>.

A diferencia de lo que ocurre en el resto del sistema educativo en muchos países de América Latina –donde la formación para la ciudadanía y los derechos humanos conforma un objetivo explícito y ampliamente curricularizado con diferentes matices según los niveles⁴, la universidad y las políticas públicas que la regulan lo enuncian sin explicitar instancias curriculares, académicas o institucionales concretas para su abordaje. Al menos no en forma generalizada en el conjunto del sistema de educación superior.

¿Es posible pensar entonces en una formación para la ciudadanía y los derechos humanos en la formación profesional? Siguiendo a Martínez (2005) identificamos ámbitos en los que “es posible integrar acciones y establecer pautas u orientaciones que favorezcan la formación en valores y el aprendizaje ético de los futuros graduados y graduadas” (2005: 102). Estos ámbitos son a) los contenidos curriculares, b) la relación entre estudiantes y profesores, c) las formas de la cultura participativa y de la organización de la institución, d) la organización del clima y el espacio pedagógico en las tareas de aprendizaje, e) la vinculación de la comunidad con los aprendizajes⁵.

Corresponde aclarar que los distintos ámbitos no deben contradecirse entre sí sino más bien complementarse. De este modo, una propuesta curricular de formación ética que aspira a promover la participación democrática carecería de sentido en un clima institucional adverso al pluralismo y a la libre expresión de sus miembros.

Anclada en el nivel curricular identificado en la clasificación anterior, al final de este texto describimos una experiencia de educación en derechos humanos. Entendemos que la penetración curricular en la formación en derechos humanos permite acompañar y complementar la formación profesional y humana de los estudiantes en todos los niveles, y particularmente en el nivel superior (Salvioli, 2014)⁶. Pero antes avanzamos en una descripción sobre los modos en que los derechos humanos han ido penetrando la institucionalidad de las universidades públicas argentinas.

Derechos humanos en las universidades públicas argentinas

En el caso argentino, los derechos humanos se han ido incorporando al quehacer de las universidades teniendo en cuenta sus clásicas funciones: docencia, investigación y extensión. En un relevamiento realizado en el Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús, se recorrió el vínculo entre derechos humanos y universidad, con el objetivo de sistematizar formatos de institucionalización. Lo primero que se observa es que en las universidades públicas argentinas hay muchos modos de penetración de los derechos humanos. La docencia es *una* modalidad, pero también lo son la extensión y la investigación; mientras que en mucha menor medida, pero de manera creciente, se encuentra en la gestión, por intermedio de la creación de instancias específicas del organi-

4 El Instituto Interamericano de Derechos Humanos ha realizado un relevamiento sobre la presencia de los Derechos Humanos en los sistemas educativos de la región, el cual expresa una creciente penetración tanto en el nivel curricular, como en la bibliografía, en la normativa y en menor medida también en la formación docente. Rodino, A. (2013), *El derecho a la educación en derechos humanos en las Américas 2000-2013*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Costa Rica. Disponible en <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1517/informe-interamericano-el-derecho-a-la-edh-2013.pdf>

5 Martínez, Miquel (2005, ene-abril), Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, *Revista Española de Pedagogía*, n. 230. Disponible en <http://revistadepedagogia.org/index.php/es/ano-2005/20-/78-una-propuesta-de-formacion-ciudadana-para-el-eees>

6 Salvioli, F, (2014, otoño). Educación superior en derechos humanos, en *Revista de Ciencias Sociales Segunda Etapa*, año 6, número 25, Universidad Nacional de Quilmes.

grama institucional (por ejemplo, secretarías o subsecretarías, comisiones asesoras, áreas de derechos humanos).

Hemos realizado un barrido mediante el análisis de páginas web de las cincuenta y siete universidades públicas argentinas, distribuidas en 7 regiones o CPRES (Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior). El relevamiento buscó identificar áreas y espacios de trabajo autodenominados como de derechos humanos.

Es necesario tener presente el carácter autónomo de las universidades argentinas y la consiguiente heterogeneidad al interior del subsistema público. Nuestra búsqueda observó organizativamente los niveles de Rectorado y Secretarías de Rectorado; Unidades Académicas; Carreras de grado y de posgrado. Reiteramos que el relevamiento se ciñe a la información publicada en páginas web oficiales.

Hemos detectado ciento setenta menciones que llevan en su nombre la denominación “derechos humanos”.

La región metropolitana concentra la mayor cantidad de dispositivos de derechos humanos, aunque también contiene la mayor cantidad de universidades. Le sigue la región del Noroeste argentino, luego el Centro Oeste, luego el Noreste, el Centro Este, el Sur y la región Bonaerense (del resto de la provincia de Buenos Aires).

Buscamos conocer el año de creación de los dispositivos institucionales de derechos humanos mencionados por las universidades. Esta información no siempre está disponible, pero constatamos que los primeros formatos datan de 1985 y coinciden con el retorno de la democracia, luego de la Dictadura militar sufrida en la Argentina en el período 1976-1983. En principio fue la Universidad de Buenos Aires (UBA) quien incorporó en carreras como Derecho y Psicología asignaturas de Derechos Humanos, durante la década del ochenta. En estos casos, la enseñanza de los derechos humanos se entrelaza con la formación disciplinar, aunque no se transversaliza. A las cátedras obligatorias y libres, se les sumó la creación de unos pocos institutos (por ejemplo, el Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata) a inicios de los noventa. Durante los noventa fueron creadas más cátedras en universidades de distintas regiones del país, y hacia finales de la misma, destaca la creación de Centros de Derechos Humanos.

Los primeros formatos institucionales asumieron la modalidad de cátedras libres y obligatorias en las carreras de grado, a partir de 1985. Luego se crearon centros a partir de 1998. Y hacia el nuevo siglo aparecen otras figuras como áreas, institutos, comisiones y programas. Hacia 2004 se creó la primera Maestría en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de La Plata, y en 2006 en la Universidad Nacional de Lanús se creó otra Maestría también en Derechos Humanos. Al poco tiempo se fueron creando otras carreras de posgrado (Especializaciones, Maestrías, Doctorado); nuestro relevamiento registra 12 carreras, además de los cursos de actualización. Por último, los observatorios que hemos identificado comenzaron a funcionar a partir de 2010. Una cantidad importante de dispositivos institucionales han sido creados entre 2012 y 2018.

Si se toman en cuenta las clásicas funciones de la universidad –docencia, investigación y extensión–, y teniendo en cuenta las principales actividades que en estos espacios se despliegan, podemos afirmar que el 50% corresponde a la función de docencia universitaria, el 25% a la función de extensión y el 15% a investigación, mientras que el porcentaje restante corresponde a otros dispositivos.

En el caso de las universidades públicas argentinas, la Educación en Derechos Humanos es una de las expresiones de la institucionalización de los derechos humanos. Como dijimos, tal vez la más visible y la más numerosa es la actividad ligada a la docencia, y al interior de ella, 57% es docencia de grado y 43% de posgrado. Teniendo en cuenta lo que ocurre en el grado, las actividades de docencia se refieren mayoritariamente a cursos, salvo en un solo caso donde se observa la existencia de una Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos⁷. En el nivel de posgrado, las carreras han sido creadas a partir de la década del 2000 y mayormente en los últimos diez años, con fuerte vinculación con el campo jurídico. Mientras que en la formación de grado aparece como acompañamiento/complemento a la formación profesional. El 72% de los casos observados corresponde a cursos optativos y cátedras libres o abiertas, mientras que el 28% restante son asignaturas obligatorias insertas en planes de estudios.

En cuanto a las otras actividades que no se vinculan estrictamente con la enseñanza, conviene mencionar que las universidades crean Observatorios, participan como querellantes en juicios de Lesa Humanidad, capacitan, asesoran y producen conocimiento en vinculación con organizaciones de la sociedad civil, crean Comisiones Asesoras en temas transversales como género y discapacidad. Entendemos, pues, que los modos universitarios de apropiarse de los derechos humanos son heterogéneos, y además, distintos a los que se configuran en otros niveles del sistema educativo argentino.

Retomando los argumentos que dieron inicio a este trabajo, una breve reflexión sobre los motivos que impulsan la inserción de los derechos humanos en nuestras universidades. En Argentina el movimiento de derechos humanos ha experimentado cambios y transformaciones interesantes desde sus momentos de inicio (mayoritariamente al calor de los trágicos años de dictadura cívico-militar). En sus orígenes, la mayor parte de estos movimientos estuvo comprometida con reivindicaciones y denuncias de violaciones sistemáticas por parte del Estado. Pero en los años ochenta, una vez recuperada la democracia y a medida que ésta se fue consolidando, se trasvasó la demanda por “Memoria, Verdad, Justicia” abarcando fundamentalmente exigencias de garantía de derechos económicos, sociales y culturales, mientras que se continúa demandando un efectivo cumplimiento por parte del Estado de los derechos civiles y políticos. Pereyra (2008)⁸ plantea que la comprensión misma de derechos humanos es dinámica y se amplía con el correr del tiempo y es, sobre todo, acumulativa. La amplitud de temáticas que abordan las universidades bajo la denominación “derechos humanos” (que no abordaremos en este trabajo y que está siendo objeto de otra indagación) responde precisamente a este rasgo.

7 Se refiere a la Universidad Nacional de Lanús, que cuenta con una carrera de grado denominada Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos, creada en 2015.

8 Pereyra, S., (2008) *¿La lucha es una sola? La movilización social entre la democratización y el neoliberalismo*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional y Universidad Nacional de General Sarmiento

La penetración de los derechos humanos en las universidades argentinas se explica entonces por la confluencia de varios impulsos provenientes de distintos ámbitos, pero también portadores de modos diferentes de comprender la noción de derechos humanos. Si de un lado se evidencia una tracción desde organizaciones de la sociedad civil, también la agenda internacional penetra las aulas universitarias con sus propios lineamientos de Educación en Derechos Humanos. Pero son, simultáneamente, los propios académicos (muchos de los cuales han sido protagonistas o testigos directos y víctimas de los años de dictadura), y otros vinculados con organismos de derechos humanos quienes se encuentran impulsando esta articulación. Estas tres fuerzas están logrando una penetración institucional heterogénea pero sostenida en el tiempo.

Transversalización de contenidos: El caso del seminario de justicia y derechos humanos de la Universidad Nacional de Lanús

La Universidad Nacional de Lanús está ubicada en la Provincia de Buenos Aires, aproximadamente 30 km. de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente se dictan en esta institución 25 carreras de grado y 18 tecnicaturas. El total de estudiantes de grado, según la información estadística de la universidad es de 17.800, habiendo ingresado en 2018, 2853 nuevas personas⁹.

De acuerdo con su Estatuto, la UNLa tiene como misión primaria contribuir a través de la producción y distribución de conocimiento y de innovaciones científico tecnológica, al desarrollo económico, social y cultural de la región, a fin de mejorar su calidad de vida y fortalecer los valores democráticos en el conjunto de la sociedad, articulando el conocimiento universal con los saberes producidos por nuestra comunidad¹⁰.

En este marco, ha definido que los derechos humanos, constituyen un eje transversal de su programa académico y un fundamento de su proyecto institucional. Desde la Universidad se considera que “conocer los derechos garantizados por la legislación, tomar conciencia de ellos para tutelarlos, monitorearlos, defenderlos y sobre todo luchar por ellos y ejercerlos requiere del esfuerzo de más de una generación para consolidar un país más justo”, tal como lo establece la Resolución del Consejo Superior n. 231 del año 2013¹¹. Para ello, desde la Universidad se realizan diversas acciones de promoción y defensa de los derechos humanos, a través del desarrollo de programas, capacitaciones, políticas, muestras, producción académica, entre otras cosas. La transversalidad del componente de los derechos humanos en el proyecto institucional se fundamenta en la idea de la necesidad de “formación de hombres y mujeres que estén conscientes de problemática de los derechos humanos en la actualidad para el futuro de la democracia y la paz, a fin de conjugar la

⁹ Los datos corresponden a estudiantes de carreras de grado, no incluye el posgrado. Información disponible en la agenda estadística que publica anualmente la universidad, http://www.unla.edu.ar/documentos/agenda_estadistica_2018.pdf

¹⁰ El Estatuto de la Universidad Nacional de Lanús se encuentra disponible en la página de información legislativa del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/225000-229999/227898/norma.htm>

¹¹ Disponible en http://www.unla.edu.ar/resoluciones/2013/Noviembre/R.CS.N_231-13--20.11.13%20Resol%20seminario%20justicia%20y%20derechos%20humanos.doc.pdf . Asimismo, en el siguiente sitio se puede acceder al conjunto de la normativa interna de la Universidad Nacional de Lanús: <http://www.unla.edu.ar/index.php/resoluciones-del-consejo-superior>

búsqueda de una sociedad más justa e inclusiva en el marco de la soberanía, con la democratización y la paz”.

Tal como lo establece la Resolución del Consejo Superior mencionada en el párrafo anterior, desde el año 2013 se incluyó un espacio curricular específico, -el Seminario de Justicia y Derechos Humanos- como requisito de egreso para los alumnos de todas las carreras de la UNLa. Esto significa que, desde ese año, la totalidad de los estudiantes deberán en algún momento de su trayectoria formativa realizar un curso de derechos humanos. Se trata de una asignatura obligatoria y transversal para los estudiantes de esta universidad, y se cursa una vez a la semana, durante 4 horas, durante un semestre (64 horas en total). Esta asignatura aspira a incidir en el fortalecimiento de la construcción de pensamiento crítico y capacidad de sistematización de los futuros profesionales, brindándoles herramientas que permitan profundizar en el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos.

El objetivo es doble: de un lado informar y del otro sensibilizar; por lo tanto, durante los cuatro meses se trabaja en varios planos simultáneamente: el plano de la información, el plano de las actitudes y el plano de los valores.

En este sentido, entendemos que “la universidad es un lugar ideal para enseñar derechos humanos porque allí se piensa, se cuestiona, se crea, es un lugar que puede y debe generar cambio: debe serlo, pero no lo es espontáneamente. Hay que proponerse formar en derechos humanos dentro de las universidades como medio para contribuir a que el estado formule y ejecute políticas públicas democráticas, inclusivas y no discriminatorias” (Rodino, 2014: 135)¹². El intento es *curricularizar* una formación que hasta el momento se encontraba sugerida, enunciada; pero dispersa y desarticulada. En el aula se resaltan las particularidades de cada uno de los alumnos, sus intereses, sus preocupaciones, su experiencia en cuanto a su vínculo con los derechos humanos. Por lo tanto, el enfoque es siempre centrado en el alumno, de él y sus miradas se parte para construir conocimiento en los campos problemáticos que se trabajan. Asimismo, se intenta por medio de diferentes estrategias metodológicas que la palabra circule y que no sea monopolizada. Algunos de los abordajes con los que se trabaja en el aula son el aprendizaje basado en problemas, la deliberación y el trabajo sobre dilemas morales y políticos, los estudios de casos, la cartografía social. Estas estrategias permiten que los estudiantes puedan ir entrelazando su propia experiencia con los modos en que van representando su futuro desarrollo profesional y también los problemas y enfoques comprendidos bajo el paradigma de los derechos humanos.

Para conocer la percepción de los estudiantes que han cursado la asignatura, respecto a cómo evalúan esta experiencia, cada semestre al culminar el curso se realiza una encuesta con doce preguntas, seis abiertas y seis cerradas. La intención es conocer: a) cómo evalúan la experiencia de haber estudiado derechos humanos, b) qué valoración tienen de las temáticas propuestas, la bibliografía empleada y de los métodos de enseñanza, c) indagar si el curso ha modificado de algún modo sus ideas y preconcepciones sobre los derechos humanos, d) saber si han podido establecer conexiones entre las nociones generales

12 Rodino, A. M. (2014, otoño), Pensar la Educación en Derechos Humanos como política pública, en *Revista de Ciencias Sociales* Segunda Etapa, año 6, número 25, Universidad Nacional de Quilmes, disponible en <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/53e389d522b6b.pdf>

de derechos humanos y las carreras que cursan. En este trabajo presentamos un recorte del relevamiento realizado a 520 estudiantes que cursaron y aprobaron la asignatura en el primer semestre de 2018. Nos centraremos fundamentalmente en las preguntas referidas a la articulación entre la formación profesional y la educación en derechos humanos, y también sobre cómo impactó este espacio formativo en sus saberes y juicios valorativos previos.

La pregunta: “¿Crees que el seminario ha contribuido a tu formación como futuro profesional?” fue respondida del siguiente modo: el 83,6% de los y las estudiantes respondieron que “Sí” contribuyó con su formación profesional, mientras que el 7.5% respondió que “No”, mientras que el porcentaje restante - 8.8%- no respondió el interrogante.

Luego les preguntamos en qué sentido consideran que saber más sobre derechos humanos contribuyó a su formación profesional. De quienes respondieron positivamente a la interrogante anterior, el 18.5% justificó en parte su respuesta alegando que el conocimiento en derechos humanos “es fundamental” para su carrera/desarrollo profesional. El 8.4% justificó en parte su respuesta alegando que los contenidos del curso los y las han modificado “a nivel personal”. Por su parte, el 9.5% justificó su respuesta alegando que, gracias a los contenidos del seminario se sentían capacitados para reconocer y, en algunos casos proteger, los derechos propios y ajenos. El 4.7% mencionó que el seminario reforzó nociones que ya tenía previamente.

El 48% de los resultados positivos, agregó que la contribución a su formación desde el seminario se basa en la adquisición de información y nuevos conocimientos. El porcentaje restante no justificó su respuesta o alegó motivos que exceden esta investigación.

De quienes respondieron que no perciben una contribución a su formación profesional, casi la mitad, el 47%, sostiene que esta asignatura sí los impactó a nivel personal. Destacamos esta respuesta, pues se bifurca la “formación de la persona” de “la formación del o la profesional”.

Yendo a la siguiente pregunta, “¿Consideras que el seminario modificó tu percepción sobre los derechos humanos en la Argentina? ¿Si, no, por qué?” el 79,6% de los y las estudiantes encuestadas respondieron que “Sí” se ha modificado su percepción sobre los derechos humanos en Argentina. Para algunos, este curso implicó la adquisición de mayor información, y para otros se ha modificado su percepción debido a que antes de cursarlo no contaban con conocimientos en materia de derechos humanos y ahora sí. Para algunos, la materia permite derribar mitos y prejuicios.

Al mismo tiempo algunos entienden que no experimentaron demasiados cambios en su percepción sobre los derechos humanos en comparación con los conocimientos con los que ya contaban antes de cursar.

Para ilustrar este análisis, a continuación, transcribimos algunas respuestas paradigmáticas, correspondientes a las dos preguntas abiertas que hemos desarrollado en párrafos anteriores:

Educarnos en derechos humanos nos interpela como alumnos y futuros profesionales en nuestro propio vínculo con distintos valores: la dignidad humana, la solidaridad, el respeto hacia las diferencias, la democracia, la libertad, la justicia social. Es por eso

que creemos que la formación en derechos humanos no debe estar limitada a los niveles educativos obligatorios de nuestro sistema educativo -inicial, primario y secundario (...). Sí, sin dudas, este seminario amplió mi perspectiva, el tema es primordial para mí carrera, y me hizo cuestionar el plan de mi carrera.

Creo que no solo contribuyen a mi formación profesional, también me mejoran como ser humano.

Considero que el conocimiento sobre derechos humanos contribuye a la formación profesional porque de lo contrario dicha profesionalización sería incompleta. Dado que la profesionalización es un proceso que se da en la sociedad y juega un papel fundamental para su desarrollo además del desarrollo personal. Pienso que se debe profundizar el conocimiento en la temática dado que la profesión será ejercida dentro de la sociedad y entonces es necesario, no solo para hacer respetar los propios derechos y saber las responsabilidades ya sean asociadas o no a la profesión sino también para respetar los derechos de los demás y saber de sus responsabilidades. De esta manera se podrá contribuir a garantizar cierto equilibrio para la vida organizada en comunidades de manera digna para las personas. Es importante porque el conocimiento de los derechos empodera a las personas para poder reclamar los derechos propios y/o ayudar a otros a hacerlo como así también a respetar los derechos de los demás y contribuir también a que otros lo hagan; permite conocer las responsabilidades de las personas que ocupan lugares de poder, fomenta la libre expresión; el pensamiento o análisis crítico, y por ende, contribuye a la defensa de la democracia y al desarrollo de una sociedad más justa.

Me parece que los cursos sobre derechos humanos dan a conocer temas o cuestiones que a veces creemos que son obvias y que no lo son y que desde un curso de derechos humanos se pueden difundir. Creo que deben ser tanto a nivel profesional y a nivel humanitario, y que desde las universidades se pueden crear lazos con la sociedad en cuestiones preventivas, como por ejemplo la violencia de género, que me parece importante que los profesionales o personas con vivencias extremas, puedan difundir y que desde las casas de altos estudios nos propongan reflexionar ante cuestiones importantes, que en un principio parecen obvias. Creo que con un curso de derechos humanos nos pueden aportar conocimientos sobre algo que nos preocupa y que no está a nuestro alcance.

A modo de conclusión

La formación profesional y la formación para la ciudadanía y los derechos humanos deben complementarse y acompañarse. Esta articulación redundará en una mejora de la calidad educativa.

En la Argentina, la experiencia del Seminario de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús implica una contribución al debate sobre cómo erigir una

educación universitaria de calidad y de compromiso con la sociedad. Como observamos en las encuestas, los estudiantes valoran positivamente la formación, independientemente de la carrera que se encuentren cursando.

Para muchos, trabajar contenidos de derechos humanos supuso desanudar ciertos prejuicios, y ampliar la mirada. Sobre todo, porque en nuestro país se instaló equivocadamente en el imaginario social la idea de que derechos humanos era sinónimo de las luchas por la memoria, la verdad y la justicia referidas a la última dictadura cívico militar (1976-1983). Parte del trabajo que realizamos consiste en argumentar sobre los significados actuales de la noción de derechos humanos. Para otros, las clases ofrecieron un espacio para reflexionar sobre las propias injusticias, sobre los derechos vulnerados en el terreno más próximo, y sobre los desafíos que requiere asumir una lucha por la igualdad. Nuestros estudiantes pudieron aprender sobre temas de género, de violencia, de discriminación, de migraciones, de pobreza y desigualdad, de pueblos indígenas, entre muchos otros.

Sin embargo, queda pendiente, tal como lo demuestran algunos de los testimonios, lograr una mayor articulación con la formación profesional. Pues “me formó como persona, no tanto como profesional”, ha sido una de las respuestas más interesantes y problemáticas. Tal vez no sea la más reiterada, pero nos dice mucho acerca del desacople entre la formación de la persona y la formación del profesional. Debemos trabajar, no de forma aislada, para lograr que nuestros estudiantes y la comunidad educativa toda podamos avanzar hacia la construcción de una experiencia pedagógica que forme al profesional, al ciudadano y a la persona de manera más integral.

Los Derechos Humanos y la Educación General: Una Propuesta Universitaria de Transformación Social

Marisa Franco Steeves¹
Edna Benítez Laborde²

En noviembre de 2017, la Vicepresidencia en Asuntos Académicos de la Universidad de Puerto Rico reconoció la nueva creación de una Concentración Menor en Derechos Humanos, adscrita al Programa de Bachillerato en Artes en Estudios Generales del Recinto de Río Piedras. Dicha iniciativa curricular había sido aprobada por el Senado Académico de manera unánime el año anterior en la Certificación #39 (2016-2017). Con solo un año de vigencia, el interés por la concentración menor ha superado todas las expectativas de reclutamiento estudiantil que se habían establecido en la propuesta. Al inicio de el segundo semestre académico 2018-2019, sobre ochenta estudiantes seguían formalmente la concentración y más de una decena de solicitudes se encontraban en espera de evaluación.

No es casualidad que la concentración menor se integre al currículo universitario veinte años después de la primera Lección Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, ofrecida por el historiador Fernando Picó (1997), a propósito de las actividades inaugurales que celebraban el nuevo proyecto universitario para promover una cultura de paz por medio de la educación. En esa primera Lección Magistral, *A la Universidad desde la cárcel: Historia de un atrevimiento*, Picó denunciaba desde la perspectiva histórica la insuficiencia del Estado para garantizar la paz social, los derechos y la igualdad de oportunidades a sus ciudadanos. A pesar del tiempo que ha transcurrido desde aquella importante presentación, la urgencia de su llamado dirigido a la universidad y a la sociedad puertorriqueña nos convoca a todos particularmente por el gran sentido de relevancia para el Puerto Rico de nuestros días:

Entre los componentes de la sociedad civil la universidad es la institución mejor dotada para promover el estudio a fondo de las raíces más profundas de nuestra violencia colectiva. La investigación interdisciplinaria, el análisis y la discusión mesurada, la publicación y divulgación sostenida de los hallazgos posibilitan el avance en nuestro entendimiento y manejo de las manifestaciones antisociales más

1 **Marisa Franco Steeves.** Profesora en la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico. Diseñó la propuesta de Concentración Menor en Derechos Humanos de la Facultad de Estudios Generales. marisa.franco@upr.edu

2 **Edna Benítez Laborde.** Abogada y Profesora en la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Coordina el Proyecto de Estudios Universitarios para Confinados y Confinadas de la UPR. edna.benitez@upr.edu

acuciantes. Una sociedad que ha padecido la esclavitud y el agregó, la explotación y el discrimen, la falta de oportunidades y la humillante condescendencia de los poderosos no puede esperar que estas taras históricas no tengan consecuencias. El cambio social siempre ha cobrado un precio, pero la inmovilidad y el estancamiento económico han recargado el suyo con intereses (p. 22-23).

Fernando Picó no solo reconocía la Universidad como un espacio de transformación social, sino también destacaba los esfuerzos de otros sectores de la sociedad puertorriqueña que trabajaban en preparar a los jóvenes para cumplir con sus responsabilidades sociales. A su vez, proponía una nueva filosofía correccional que considerara la rehabilitación a través de instituciones educativas fortalecidas con las medidas correspondientes de seguridad. Con el establecimiento del convenio de cooperación entre la Universidad de Puerto Rico y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la institución académica se unía a las iniciativas de un movimiento internacional que impulsaba la convivencia solidaria a través de la docencia. Esta alianza fortalecería los esfuerzos ya puestos en marcha desde la academia para la construcción de una sociedad de paz y fomentaría el desarrollo de proyectos como al que Picó le dedicaría toda su vida, inspirando a un grupo de universitarios comprometidos que hoy día continúa practicando su filosofía educativa a través de una voluntad de servicio inquebrantable.

Como bien sostienen Anaida Pascual y Anita Yudkin en *Una década educando para la paz* (2008), a propósito de los diez años de la Cátedra, el convenio permitió que la comunidad universitaria se insertara de lleno en la búsqueda de soluciones para crear una cultura de paz, en donde se promoviera la participación ciudadana, se apoyara el desarrollo sostenible y se generaran proyectos de investigación y creación de impacto directo para beneficiar a las comunidades más vulnerables:

Al establecer este convenio, como comunidad universitaria reafirmamos nuestro compromiso con la educación como elemento de transformación social y de aportación al país y con los valores que orientan una cultura académica y social de paz, justicia, democracia y vida sostenible. Al insertarnos en esta iniciativa, tomamos a su vez un paso importante en la internalización posibilitando el intercambio con académicos y centros de investigación en el mundo. (p.i)

Más de veinte años después del acuerdo entre la Universidad de Puerto Rico y la UNESCO, alianza que apoyaría una larga trayectoria de proyectos académicos, colaboraciones institucionales, iniciativas comunitarias y otros esfuerzos de educación en derechos humanos, el país se encuentra en un momento histórico de gran preocupación, que obliga a la institución universitaria a repensarse y reflexionar sobre su gestión para fortalecer su misión de responsabilidad social, formación ciudadana y defensa de los derechos de la sociedad puertorriqueña. Según advierten Idsa Alegría Ortega y José Javier Colón Morera en la Introducción de *Puerto Rico y los derechos humanos: una intersección plural*, el discurso de los derechos humanos “se ha constituido en una poderosa fuerza de movilización política en todo el mundo a favor de un nuevo orden más democrático y responsivo a las necesidades de las amplias mayorías (p. 94)”. En el contexto insular, sin embargo, urge que nuestra participación en este movimiento se fortalezca para atender lo impostergable:

Los retos que enfrenta Puerto Rico en materia de derechos humanos son amplios y profundos y los mismos ocurren en el contexto de una aguda crisis económica, fiscal y socioeconómica. Solo una amplia campaña de educación y movilización sobre la necesidad de promover los derechos humanos de forma integral puede evitar que la crisis presente pueda servir de excusa para implantar una agenda de exclusión social que provoque más violencia y desesperanza (p. 57).

En esta coyuntura histórica de grandes retos para la ciudadanía, después del azote del huracán María, el alto monto de la deuda de Puerto Rico y la imposibilidad del gobierno de cumplir con los pagos acordados, la implementación de la Ley PROMESA y la creación de la Junta de Supervisión Fiscal, la crisis presupuestaria que amenaza el futuro de la universidad pública, la aprobación de esta concentración menor en derechos humanos tiene una pertinencia y misión urgentes.

De la idea al currículo

La reflexión en torno al tema de los derechos humanos ha sido una constante de nuestro quehacer magisterial desde que nos integramos a la Facultad de Estudios Generales hace más de una década. Pero la creación de una concentración en derechos humanos, sin embargo, fue posible a partir de tres aspectos que impulsaron la redacción y sirvieron de fundamento para el subsiguiente proceso de evaluación a través de todas las instancias universitarias. En primer lugar, la dirección del Programa de Bachillerato en Estudios Generales, a cargo de una de las escritoras de este ensayo, la Dra. Marisa Franco Steeves, había preparado un plan de desarrollo que destacaba la renovación curricular como parte de sus estrategias de reclutamiento, retención y graduación. El programa contaba con las condiciones esenciales para trabajar la propuesta en un currículo académico diseñado a partir de tres áreas de conocimiento (humanidades, ciencias sociales y ciencias naturales) que nos permitiría fomentar alianzas entre facultades para la creación de una oferta interdisciplinaria desde la perspectiva integradora de las artes y las ciencias. Además, el programa contaba con una serie de cursos que examinaban temas vinculados al derecho y que se encontraban en proceso de revisión. Esto nos serviría para maximizar los recursos ya disponibles en nuestra oferta curricular e iniciar el proceso de evaluación de cursos disponibles en otros programas académicos.

En segundo lugar, como parte de la nueva política institucional impulsada desde el Decanato de Asuntos Académicos del Recinto, se invitó a todos los programas académicos a considerar la integración al currículo universitario el estudio de los derechos humanos de manera más profunda y sistemática. Ya teníamos conocimiento de otras iniciativas anteriores que apuntaban en esa dirección, como el Instituto de Derechos Humanos, celebrado durante el verano de 2013 bajo el auspicio de INAS, a cargo de las profesoras Ivette M. Torres y María Gisela Rosado de la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico. Pero no fue hasta ese año académico 2015-2016 que se alinearon estas coordenadas para favorecer la posibilidad de su desarrollo.

Finalmente, el Programa de Bachillerato para ese mismo año contaba en su oferta curricular con un curso electivo que atendía contenidos pertinentes a la misión universi-

taria de responsabilidad social: *Debates penitenciarios: cárcel, educación y transformación social*. La propuesta de este curso responde en gran medida a la praxis docente en el contexto penitenciario por parte de su proponente, la coautora de este ensayo, la Dra. Edna Benítez Laborde; y a la práctica reflexiva que implicó su gestión de coordinar el nuevo proyecto de educación en la cárcel en el que la UPR sería parte. En el año 2014, la Universidad de Puerto Rico (UPR) y el Departamento de Corrección y Rehabilitación (DCR) firmaron un acuerdo colaborativo para ofrecer cursos universitarios en dos centros correccionales. Luego de amplias discusiones, se seleccionaron las instituciones penales donde se darían los cursos: la institución penal Anexo 292 en Bayamón para hombres de custodia máxima y la cárcel de mujeres en Vega Alta, conocida como “Escuela Industrial para Mujeres”, la cual albergaba todos los niveles de custodia. Eventualmente, y tras el cierre de la cárcel de mujeres de Vega Alta en el 2016, el proyecto educativo de la UPR pasó al Centro de Rehabilitación para mujeres en Bayamón. En esta nueva versión de la iniciativa de educación para confinados, donde la UPR se vinculó a nivel institucional, se recurrió a la experiencia del profesor Fernando Picó para recomendaciones en la concepción e implementación del proyecto educativo en las cárceles. Las recomendaciones del profesor Picó fueron acogidas en su totalidad a la hora de la redacción del acuerdo. Entre ellas destacamos uno de los objetivos principales del proyecto: *debe promover la integración de personas a la sociedad de manera que puedan desempeñarse responsablemente como ciudadanos. Esto se obtiene: a. ampliando el horizonte de vida de las personas; b. poniéndolos en contacto con el acervo cultural común, de tal manera que puedan reconocer los grandes asuntos de nuestra civilización y participar críticamente en su discusión, c. facilitando el desarrollo de destrezas de redacción, lectura, expresión oral y análisis, d. desarrollando hábitos de tolerancia y respeto por las ideas ajenas.*³

El profesor Fernando Picó junto a una plantilla de profesores del Recinto de Río Piedras iniciaron en el 2014 lo que hoy conocemos como el “Proyecto de Estudios Universitarios para Confinados y Confinadas” y cuya coordinación la asumió la profesora Edna Benítez Laborde. Es de esta experiencia que surgió la idea de diseñar un curso que reflexionara sobre el sistema correccional puertorriqueño y su filosofía penitenciaria, que problematizara el encierro como alternativa de cumplimiento de pena y el riesgo de violaciones de derechos humanos inherentes a esa práctica; y se meditaran y propusieran modelos educativos como herramientas para la rehabilitación social.

Por tanto, este curso que ya formaba parte de nuestra oferta en el Programa de Bachillerato, se consideró como parte esencial de la secuencia curricular. Si bien estos tres aspectos contribuyeron a hilvanar la propuesta de concentración menor en derechos humanos, cabe señalar que fue el trabajo en equipo de numerosos docentes, personal no docente, administradores y estudiantes que hicieron posible su creación.

³ Esta cita proviene de un documento interno que redactó Fernando Picó para las discusiones en la mesa de trabajo con miras a establecer el Acuerdo Colaborativo UPR/DCR en 2014, el cual tituló, “Reflexiones sobre el Proyecto de Universidad para Confinados”.

La Concentración Menor en Derechos Humanos

La Concentración Menor en Derechos Humanos ilustra ejemplarmente el compromiso institucional de diversos programas académicos del Recinto de Río Piedras que participan en su ofrecimiento curricular. El carácter colaborativo de la propuesta se inscribe en la mejor tradición del espíritu universitario al proveerle una experiencia enriquecedora de aprendizaje a la población estudiantil que responde a los intereses académicos y profesionales de sus respectivas disciplinas. Al momento, el currículo en derechos humanos cuenta con cinco cursos del Programa de Bachillerato en Estudios Generales de la Facultad de Estudios Generales; dos cursos del Departamento de Ciencias Políticas y uno del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales; un curso del Departamento de Ciencias Ambientales de la Facultad de Ciencias Naturales; y un curso del Departamento de Fundamentos de la Educación de la Facultad de Educación. Esperamos que el próximo año se unan otras facultades. Cada estudiante que solicite la concentración menor tiene la opción de tomar cuatro clases como electivas libres de una lista preliminar de nueve opciones. Al completar los doce créditos cumple con los requerimientos establecidos.

En el proceso de creación de la propuesta, se evaluó una serie de cursos del Programa de Bachillerato vinculados al estudio de los derechos humanos. El curso electivo *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo* se identificó como la mejor opción de cumplir como curso requisito para proveerle al estudiante un conocimiento amplio sobre el origen, la evolución y la importancia de los derechos humanos en el contexto del mundo contemporáneo. Para completar los otros 9 créditos requeridos, el Programa de Bachillerato ofrece otras opciones de cursos que examinan temas diversos como la guerra y la paz en la historia humana; la relación entre bioética y derechos humanos; y un seminario de nueva creación sobre cine y derechos humanos. El curso *Debates penitenciarios* mencionado anteriormente completa la oferta del Bachillerato.

En la lista de posibilidades de cursos a escoger de la concentración menor, además, se incluye el curso *Justicia ambiental* de la Facultad de Ciencias Naturales, en el cual se examina desde una perspectiva interdisciplinaria la relación entre los derechos humanos y el ambiente considerando los problemas del calentamiento global, los retos ambientales y los problemas sociales que surgen de la desigualdad en ingresos y poder. De la Facultad de Ciencias Sociales, contamos con cursos que examinan los derechos civiles en Puerto Rico, el derecho constitucional de Estados Unidos, y un curso del Programa de Trabajo Social que estudia la opresión, la desigualdad en las poblaciones vulnerables y otros temas relacionados. Por último, se integra a la lista de ofrecimientos la Facultad de Educación, con el curso *Educación para la paz* que imparte la Dra. Anita Yudkin, una de las defensoras de los derechos humanos con una larga trayectoria de logros a través de la Cátedra UNESCO.

Reflexión final

No cabe la menor duda de la necesidad de la educación en derechos humanos y de su impacto en la comunidad universitaria. Numerosos son los testimonios de las investigaciones y trabajos de creación en torno a estos temas que se presentan en el escenario académico, cultural y social dentro y fuera del Recinto. En el Programa de Bachillerato,

contamos con varias investigaciones estudiantiles sobre los derechos humanos que se centran en el estudio de la población confinada. A través del proceso se generan ideas que a su vez se conviertan en iniciativas de colaboración y compromiso social. Para hacer hay que conocer. Y no se puede conocer si no se hace. Así, en el 2017 el programa graduó a un estudiante que realizó una práctica de investigación en torno a la labor de dos figuras esenciales en la defensa de los derechos de las personas privadas de libertad: el historiador Fernando Picó y la trabajadora social y portavoz del Comité de Amigos y Familiares de Confinados, la Dra. Trina Rivera de Ríos. Un año más tarde, otra estudiante que asistió como parte de las experiencias formativas del curso *Debates penitenciarios* a varios conversatorios celebrados en las instituciones penales con los estudiantes participantes del Acuerdo Colaborativo UPR/DCR, culminó una investigación académica que tituló *Arte y educación en el proceso de rehabilitación de la población de mujeres confinadas*. En el presente, otro estudiante ha iniciado una investigación sobre la violación de derechos humanos en Puerto Rico como resultado de haber tomado el Seminario de Cine y Derechos Humanos y el curso de debates penitenciarios. A través de nuestros cursos, hemos tenido la oportunidad de dirigir a estos estudiantes en sus proyectos de investigación.

Después de más de una década, por otra parte, la Facultad de Estudios Generales cuenta con una nueva organización estudiantil comprometida con la educación superior y la sociedad puertorriqueña que surge de la iniciativa de estudiantes del Programa de Bachillerato interesados en servir a la población confinada a través de actividades, talleres y seminarios. La organización Derechos a Reconocer (DAR), que se encuentra en proceso de reorganización, se inserta en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales del país desde la universidad para fortalecer, y al mismo tiempo humanizar, su formación académica.

Una sociedad que se llame democrática y respetuosa de los derechos humanos debe salvaguardar, particularmente, a sus miembros más vulnerables. Las personas privadas de libertad se encuentran en este grupo y aunque el encarcelamiento trae consigo la invisibilidad de esta población, no por ello se despojan de sus derechos fundamentales ni de su dignidad una vez ingresan en las instituciones penales. Recordar esto es un deber y la Universidad de Puerto Rico lo asumió como parte de su misión de responsabilidad social con la aprobación de la Concentración Menor en Derechos Humanos.

Una de las preocupaciones que planteaba el profesor Picó al reflexionar sobre su experiencia durante los años 90 en *El Programa de Confinados Universitarios* era la siguiente:

Las preguntas iban de un lado a otro. La Universidad te hacía cuestionar la cárcel, pero la cárcel también te hacía pensar sobre la Universidad y sobre cómo generaciones enteras de estudiantes podían estarse formando sin conocer estas realidades sociales de nuestro país. (*El día menos pensado* - min. 32:15)

Y es que bien lo sabía Picó, en la cárcel, ese espacio de exclusión, se concentran de manera más palpable y visible todos los problemas sociales que nos aquejan y que fuera del “microscopio” carcelario no siempre son fáciles de distinguir o aprehender. ¿Cómo es posible que un estudiante que se gradúa de la Universidad del Estado no conozca de primera

mano los problemas que nos agobian como sociedad? Una de las iniciativas que emana del Proyecto de Estudios Universitarios para Confinados y Confinadas es que los estudiantes del Recinto de Río Piedras visiten las instituciones participantes del acuerdo colaborativo y establezcan un diálogo académico y constructivo con sus compañeros estudiantes confinados. La experiencia de este encuentro, desde la humildad compartida y desde la identidad de estudiantes universitarios todos, es una de las maneras de desmontar el prejuicio o la estigmatización de las personas privadas de libertad, de problematizar el imaginario “del preso” que impera en nuestra cultura y sobre todo, de cuestionar y pensar en términos amplios qué estamos haciendo como sociedad para manejar los problemas sociales que padecemos, para erradicar el discrimen en sus múltiples expresiones, para defender nuestros derechos, para construir una sociedad más justa, para derrocar la violencia en sus diversas manifestaciones. Baste tan solo una muestra de los testimonios recibidos de parte de los estudiantes del Recinto de Río Piedras que han tenido la experiencia formativa antes descrita para comprender la dimensión de este tipo de encuentro, que ha hecho posible el Proyecto de Estudios Universitarios para Confinados y Confinadas.

Compartimos algunas citas de estudiantes:

*Al entrar a un edificio de máxima seguridad, entrar al mismo panóptico donde los guardias lo supervisan todo... me dieron escalofríos, se me salieron las lágrimas y se me trancó la mandíbula. Todo lo que hemos visto a través de la clase, lo estaba viendo en carne viva... No esperaba esta reacción de mi parte, pero al estar allí no podía evitarlo. Volviendo al enfoque de la visita, la clase con lxs estudiantes de la 292, me encantó. La dinámica que ellxs tienen en su salón de clases, se nota muy bien que son estudiantes que dan la milla extra que les apasiona lo que estudian. **ESTUDIANTE 1***

*Personalmente nunca había pensado en la idea de dar clases en proyectos dirigidos para los confinados, pero al estar allí con ellos y ver la gran dinámica que se dio en la clase, fue algo que aprecié mucho. **ESTUDIANTE 2***

*La manera que verbalizaban sus conocimientos, cómo nos escuchaban, como nos pueden dar cátedra. Aprendí que la educación es una herramienta tan poderosa, que dentro de las instituciones debería ser fundamental el educar.... Es un honor haber conocido a estas personas, fue una experiencia que honestamente nunca olvidaré. **ESTUDIANTE 3***

Hay momentos en nuestra vida que nos marcan para siempre y definitivamente el tener esta experiencia fue uno. ... Como estudiante de trabajo social, me gusta poner en práctica mis conocimientos y destrezas, por lo que decidí llevar a cabo lo que conocemos como observación con propósito. Estuve muy atenta a todos, a cómo se expresaban, a su comportamiento, detalles que podía notar sobre su persona. Disfruté mucho escucharles hablar y debatir sobre los temas. Todos tienen mucho conocimiento y pasión por la educación. ... Al salir de la institución me tomó un rato reflexionar

DESCOLONIZAR LA PAZ

y aceptar todo lo que sentí y viví en esas horas. Por un momento se sintió irreal, pues fue mucho. Esta experiencia me sirvió hasta para disfrutar de lo que a veces considero cotidiano y no le doy la atención que merece. Por ejemplo, el ver el cielo, el caminar libremente, el poder salir... Jamás olvidaré esta experiencia de la cual estoy sumamente agradecida de haber podido formar parte. Me motivó a querer seguir aprendiendo y a entender las cosas desde otra perspectiva... Salir de mi burbuja y enfrentarme a esta realidad que tantas personas viven fue la lección más grande.

ESTUDIANTE 4

Ante la frase que circula entre la comunidad carcelaria “a los presos no se le venden sueños”, Fernando Picó solía responder: “los sueños no se venden, uno se apropia de ellos”. Y eso lo ha entendido bien la generación de universitarios con los que trabajamos. Podemos dar fe de que se trata de una generación dispuesta a construir, tal vez desde las ruinas, un nuevo contrato social, donde la apuesta sea a nuevas sensibilidades y conciencias basadas en la solidaridad con los otros, el respeto a las diferencias, la búsqueda de nuevas maneras de resolver conflictos. En fin, un acuerdo de paz.

Referencias

- Colón Morera, José Javier, Idsa E. Alegría Ortega. (2012) “Introducción”. En *Puerto Rico y los derechos humanos: una intersección plural*. San Juan: Callejón. 13-57.
- Colón Morera, José Javier. (2012). ¿Una democracia degradada en los tiempos de los derechos humanos? En *Puerto Rico y los derechos humanos: una intersección plural*. San Juan: Callejón. 93-123.
- El día menos pensado* [documental]. (2012). Leonardo Fabrici, Director; Luis F. Coss, Productor Ejecutivo; César Colón Montijo, Investigador. <https://vimeo.com/58012620>
- Pascual Morán Anaida y Anita Yudkin Suliveres. (2008) Una década educando para la paz en y desde la universidad: Primeras palabras. En *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década*. San Juan: Universidad de Puerto Rico, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. i-v.
- Picó Fernando. (1997) *A la Universidad desde la cárcel: Historia de un atrevimiento*. Primera Lección Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan: Universidad de Puerto Rico. 19-39. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/primera/primind.html>

Somos Dign@s y Trayecto Dignidad: Una Campaña Nacional por los Derechos Humanos en Puerto Rico¹

Marinilda Rivera Díaz²
Juan F. Correa Luna³

La historia de los derechos humanos en Puerto Rico, es más la historia de sus violaciones, dada su larga condición colonial. Esta condición ha arremetido contra aspectos sociales, económicos y culturales, incluyendo los derechos humanos fundamentales de nuestro pueblo. Eventos recientes, tales como los procesos huelgarios de la Universidad de Puerto Rico en el año 2010 y los sucesos del Capitolio donde decenas de estudiantes, profesores y ciudadanos y ciudadanas solidarios fueron abatidos por la uniformada durante las manifestaciones por el reclamo al derecho a la educación, llevaron a un grupo de activistas por los derechos humanos, profesionales y ciudadanos/as en general a constituir el Colectivo Somos Dign@s. Somos Dign@s, como colectivo, identificó la necesidad de: (1) colaborar y unirse con otros grupos de derechos humanos y organizaciones comunitarias para cabildear a favor de legislación concerniente a derechos humanos; (2) apoyar a comunidades a través de la acción social y el intercambio de documentación relacionada a derechos humanos; (3) investigar y documentar el conocimiento, percepciones y aptitudes que tienen las personas sobre sus derechos constitucionales, civiles y humanos; (4) exponer y documentar las historias de lucha, frustración, desprecio e ira de las personas; e (5) identificar acciones concretas para exponer y denunciar las violaciones de derechos humanos del gobierno. Los principios que rigen desde aquel entonces los trabajos del Colectivo Somos Dign@s son: a) reclamos de justicia social y equidad; b) promoción del respeto a la persona; y c) proclamación que todos y todas Somos Dign@s.

Somos Dign@s, preocupado por la crisis de los derechos humanos y libertades civiles que enfrenta Puerto Rico, diseñó la campaña nacional por los derechos humanos conocida como Trayecto Dignidad. Esta campaña educativa emuló la iniciativa *Freedom Riders* de la década de 1960, que denunciaba las violaciones de los derechos humanos contra los afroamericanos estadounidenses (Somos Dign@s, 2011). A través de este artículo, se discu-

1 L@s coautor@s desean agradecer a l@s colaborador@s de Trayecto Dignidad: Colectivo Somos Dign@s, docenas de estudiantes de la Facultad de Derecho y de Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico, estudiantes de Derecho de la Universidad Interamericana, profesor@s de ambas instituciones, activistas en derechos humanos y organizaciones que hacen posible que Trayecto Dignidad pueda realizarse desde el año 2011.

2 **Marinilda Rivera Díaz.** Investigadora del Centro de Investigaciones Sociales y Profesora de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico. Miembro del Colectivo Somos Dign@s. marinilda75@gmail.com

3 **Juan F. Correa Luna.** Profesor de Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Interamericana. Fundador del Colectivo Somos Dign@s. jcorrea@juris.inter.edu

tirá la metodología de investigación acción diseñada por el Colectivo Somos Dign@s y que enmarca los trabajos de Trayecto Dignidad, partiendo de los planteamientos teóricos de De Sousa Santos sobre la conceptualización de los derechos humanos como parte de la “globalización desde abajo”. Esta experiencia será reseñada como una metodología prometedora que puede utilizarse para adelantar la agenda de los derechos humanos desde el trabajo social, el derecho, la educación, las artes y otras disciplinas y profesiones comprometidas con la justicia social y los derechos humanos.

Los derechos humanos y la globalización desde abajo

De acuerdo con Navarro (2007), el término globalización se conoce comúnmente como la aplicación de políticas neoliberales, y la reducción en la participación del Estado en todas las dimensiones de la vida económica y social de un pueblo, la desregulación en el comercio internacional, el aumento en la movilidad capital y laboral, y la eliminación de los pactos sociales, al orden económico internacional. Sin embargo, De Sousa Santos (2002), cuando hace alusión a los procesos de globalización, distingue estos procesos como “globalización desde arriba” y “globalización desde abajo”. Ello con el propósito de incluir las relaciones y los procesos sociales. La “globalización desde arriba”, circunscribe dos tipos de relaciones: (1) localismo globalizado y (2) globalismo localizado. El primero, es un proceso en el que un fenómeno local, trasciende las fronteras geográficas y se establece en otro lugar. El segundo, se define como un “impacto específico de las prácticas e imperativos transnacionales en las condiciones locales que son de ese modo desestructuradas y reestructuradas para responder a los imperativos transnacionales” (De Sousa Santos, 2002, p. 64). Un ejemplo de globalismo localizado en el caso de Puerto Rico como colonia de los Estados Unidos pudiera ser la imposición de políticas neoliberales y coloniales que afectan la garantía de los derechos sociales de un pueblo tales como el cierre de escuelas (educación), la privatización de los servicios de salud (salud), la expropiación de tierras y desplazamiento de comunidades (vivienda), y la reducción en las pensiones (seguridad social), para pagar una deuda externa.

Por otro lado, en cuanto a “globalización desde abajo”, De Sousa Santos (2002) identifica dos tipos de relaciones: el *cosmopolitismo* y las cuestiones que afectan la *herencia o patrimonio común de la humanidad*. El cosmopolitismo es el proceso de “solidaridad transfronteriza entre grupos que son explotados, oprimidos o excluidos por la globalización hegemónica” (De Sousa Santos, 2002, p.65). Asimismo, De Sousa Santos (2002) indica que “[l]as formas predominantes de dominación no excluyen la posibilidad para Estados-nación, regiones, clases o grupos sociales y sus aliados de organizarse transnacionalmente en defensa de intereses que se perciben como comunes, y de usar en su beneficio las capacidades para la interacción transnacional creadas por el sistema mundial” (p. 65). Es aquí “... cuando este proceso neoliberal y aniquilador para la humanidad, pudiera revertirse si la misma se plantea de abajo hacia arriba, como un proceso contrahegemónico” (Rivera Díaz, 2018, p.25). En este sentido, el uso de un marco de derechos humanos crítico podría ser útil para acompañar a los diversos grupos que abogan por la justicia y el cambio social. El Colectivo Somos Dign@s amparado en la conceptualización de una globalización desde

abajo y reconociendo la importancia de los movimientos sociales en la defensa y expansión de los derechos humanos, lanzó la campaña Trayecto Dignidad (Muñoz, Rivera Díaz & Correa, 2018).

Trayecto Dignidad y la campaña por los derechos humanos

La Campaña Trayecto Dignidad está diseñada dentro de la metodología de investigación-acción-participativa (IAP). La IAP se considera como un “subconjunto de la investigación-acción, que es la recopilación y análisis sistemática de datos con el objetivo de actuar y generar cambios a través de la generación de conocimientos prácticos (MacDonald, 2012). Uno de los principales objetivos de IAP es establecer los vínculos y las relaciones entre los problemas individuales, colectivos, funcionales y estructurales, como parte de la búsqueda de soluciones colectivas para esos problemas (Contreras, 2002). La IAP desarrolla intercambios constructivos entre investigadores/as y comunidades en el que, se llevan a cabo conjuntamente todas las etapas del proceso de investigación e intervención social (CEPAL, 2002). Los elementos centrales de la IAP son los siguientes: (1) es considerada como una metodología para cambiar; (2) promueve la participación y la autodeterminación en las personas que lo utilizan; y (3) se considera también, como la relación dialéctica entre el conocimiento y la acción. Estos tres elementos, en conjunto, hacen de la IAP una herramienta efectiva para alterar y apropiarse de la realidad en aquellos que no tienen esa facultad.

Trayecto Dignidad, basada en la metodología de IAP, integra varias dimensiones de trabajo para la participación y concienciación de la problemática bajo estudio: a) dimensión investigativa, b) dimensión artística, c) dimensión educativa, y d) dimensión acción sociopolítica. Como parte de la dimensión investigativa, se desarrolla un instrumento encuesta que recoge el conocimiento y experiencias de la población con el tema en derecho previamente definido a ser trabajado en la campaña. El protocolo de investigación es sometido a un Comité para la Protección de Sujetos Humanos en la Investigación para su consideración. Esta dimensión tiene el propósito de: a) educar a estudiantes de diversas disciplinas en metodologías de investigación innovadoras para atender el tema de los derechos humanos; b) exponer a los estudiantes a una experiencia académica y comunitaria de crecimiento profesional y personal a través del contacto directo con la ciudadanía; c) proveer información a los participantes y al público en general sobre derechos humanos; d) obtener datos relevantes de experiencias del pueblo de Puerto Rico con el tema en derecho a investigar con el fin de crear propuestas que viabilicen la garantía de los derechos humanos a los residentes de Puerto Rico.

La dimensión artística tiene el propósito de llevar el mensaje en materia de derechos humanos a través de las artes. El colectivo Sembrando Conciencias, compuesto por egresados de la Escuela de Artes Plásticas, músicos y artistas aplicando la técnica de teatro-calle cautivan a toda la ciudadanía durante los días del recorrido. Como parte de la dimensión educativa, se preparan y reparten unos 1,500 expedientes educativos a través de las paradas que se realizan durante la campaña. Además, se llevan a cabo una secuencia de adiestramientos de capacitación para todo el personal que participa en la campaña, y se realizan conversatorios públicos en plazas y universidades durante los días del recorrido.

DESCOLONIZAR LA PAZ

En cuanto a la dimensión acción sociopolítica, el Colectivo Som@s Dign@s en compañía de otras organizaciones, se unen a diversas actividades de corte político, reiterando su apoyo a la defensa de los derechos humanos a través de su participación en vistas públicas, vistas en el Colegio de Abogados y Abogadas de Puerto Rico, manifestaciones en el Capitolio, adopción o denuncia de proyectos de ley que pudieran adelantar o deteriorar el estado de los derechos humanos en el país, acompañamiento a grupos afectados, entre otros.

Cada dos años el Colectivo Somos Dign@s se da a la tarea de diseñar esta campaña nacional de concienciación, investigación y educación de los derechos humanos de acuerdo al tema seleccionado. Esta campaña educativa emula la iniciativa de los *Freedom Riders* del 1961, que denunciaba las violaciones de los derechos humanos contra los afroamericanos estadounidenses (Smith, 2009) (véase Imagen 1). Los *Freedom Riders* confrontaron las regulaciones raciales que aún algunos estados mantenían en cuanto a que negros y blancos debían permanecer segregados pese a que la Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos había decidido que la discriminación racial era ilegal. Es por ello, que un grupo de pasajeros decidió subirse a guaguas escolares y juntos viajar por diferentes estados para organizar personas a través de toda la ruta que comprendía desde la ciudad de Washington hasta Louisiana (VOA, 2011).



FIGURA 1. Estudiantes en autobuses escolares como parte de las manifestaciones de los *Freedom Riders*. Imagen tomada de <https://www.flickr.com/photos/usembassythehague/8443765523>

La iniciativa de Trayecto Dignidad, al igual que los *Freedom Riders*, se lleva a cabo en guaguas escolares, que tienen como pasajeros y pasajeras, estudiantes, profesores y personas voluntarias y recorren el país en tres autobuses escolares, tomando las siguientes rutas: norte-oeste, norte-este-sur, norte-oeste-sur, norte-centro-sur de la Isla (véase Imagen 2). Cada guagua con su equipo de trabajo tiene a su cargo realizar tres paradas diarias estratégicamente planificadas en plazas públicas, playas, y comunidades. Una vez los autobuses se detienen en el lugar público previamente programado, los artistas realizan la actuación. Ello promueve el aglutinamiento de las personas para observar la presentación artística. Es aquí, cuando los asistentes de investigación o encuestadores compuestos por estudiantes y profesores, se acercan a las personas para explicarles la campaña y pedirles su participación voluntaria en la encuesta. Todas las encuestas se realizan de forma anónima.

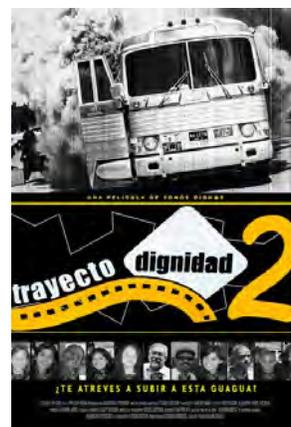
SOMOS DIGN@S Y TRAYECTO DIGNIDAD



FIGURA 2. Rutas de paradas realizadas por Somos Dign@s en Trayecto Dignidad 5, en marzo 2019

Cinco campañas educativas o “Trayectos” han sido desarrolladas hasta el momento por el colectivo Somos Dign@s, cada una para abordar un tema específico de derechos humanos en la isla. En 2011, **Trayecto Dignidad 1** desarrolló un cuestionario para medir el conocimiento, la percepción y la importancia de los derechos humanos (Cortés, 2013). Esta primera campaña reveló que el 50.2% de los puertorriqueños no pudo mencionar un solo derecho civil y el 58% no pudo mencionar un solo derecho humano. Estos datos reflejaron mayor desconocimiento sobre los derechos civiles en la población en comparación a un estudio realizado en el 1959, donde el 47% de la ciudadanía no pudo mencionar un solo derecho civil (Martínez, 2011).

Trayecto Dignidad 2, realizado en el año 2013, recopiló y analizó las experiencias de discriminación en la sociedad de Puerto Rico y el impacto de los prejuicios raciales en la Isla. Dentro de los resultados, el 54% de las personas participantes indicaron haber sido discriminados entre 1 a 4 veces o más. Dentro de los espacios donde los encuestados indicaron haber sufrido más discriminación se encuentran el escenario laboral (57%), en lugares públicos (38%), la escuela (35%), agencias de gobierno (32%), policía (26%), y tienda o restaurante (25%). Las principales razones de discriminación fueron por clase social (42%), nacionalidad (35%) y sexo u orientación sexual (33%). Por otro lado, 48% indicó no hacer nada si fuera discriminado o tratado de manera injusta, mientras que el 44% indicó que siempre haría algo.



Trayecto Dignidad 3, realizado en marzo del 2015, investigó y estudió las experiencias de las personas con los servicios de salud, su conocimiento con relación a los derechos en materia de salud y la legislación aplicable (Microjuris, 2015). Esta campaña reveló, entre otros resultados que, el 93% de la población encuestada consideraba la salud como un

DESCOLONIZAR LA PAZ



derecho humano, 62% indicó consideraría emigrar de Puerto Rico para obtener servicios médicos y 73% considera que existe discriminación por razones económicas en los servicios de salud. Por cierto, 65% de la población desconocía de los servicios que brindaba la Oficina del Procurador del Paciente. Dentro de las recomendaciones que hicieron los participantes se encuentran: reducción de costos, un sistema de salud que cubra a todos y todas por igual, despolitización del sistema de salud y mayor participación ciudadana, calidad de los servicios, mayor educación y apoyo a los profesionales de la salud, entre otros.

En marzo de 2017, **Trayecto Dignidad 4** abordó aspectos relacionados al derecho a la autodeterminación de los pueblos y el colonialismo. Ello ante la aprobación de la Ley PROMESA y la imposición de la Junta de Control Fiscal por parte del Congreso de los Estados Unidos. Esta campaña abordó entre otros temas, asuntos relacionados a la Junta de Control Fiscal (JCF) y la deuda pública. Dentro de los resultados se destacan que el 86% de los participantes estuvo de acuerdo con que la deuda debería auditarse, 69.8% indicó que la JCF aumentaría el desempleo y el 67.2% indicó que reduciría los servicios básicos. Además, la encuesta reveló que el 52.6% de los encuestados entendía que la Junta de Control Fiscal violaría los derechos humanos de las personas y agravaría la crisis económica (50.4%).



Finalmente, **Trayecto Dignidad 5** es la campaña más reciente realizada en marzo 2019 bajo el tema “Violencias, géneros y derechos humanos”. El tema de esta campaña fue acogido por diversas organizaciones que aboga por la declaración de un estado de emergencia ante los feminicidios ocurridos durante el año 2018, las violencias estructurales que vulneran las condiciones de vida de la población, particularmente de las mujeres tales como: el cierre de escuelas, la aplicación de políticas de austeridad, entre otras. Este Trayecto administró una encuesta a 1,200 personas sobre aptitudes y conocimiento entorno al patriarcado, abordando la problemática de las violencias de géneros desde la interseccionalidad y las múltiples manifestaciones de la violencia.

Por los pasados 9 años, las campañas nacionales Trayecto Dignidad han sido posibles gracias al apoyo de más de una veintena de organizaciones entre las cuales figuran instituciones académicas, organizaciones comunitarias, organizaciones profesionales, fundaciones, y sindicatos de trabajadores que auspician las actividades del Colectivo Somos Dign@s. Entre las organizaciones, cabe destacar el Colectivo Sembrando Conciencia (jóvenes egresados de la Escuela de Artes Plásticas), el Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico, la Comisión de Derechos Humanos, Civiles y Constitucionales del

Colegio de Abogados y Abogadas de Puerto Rico, Amnistía Internacional (Capítulo de Puerto Rico), la Unión Americana de Derechos Civiles, el Instituto Puertorriqueño de Derechos Civiles, la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios, la Hermandad de Empleados Exentos No Docentes UPR, la Unión General de Trabajadores, así como diversos sindicatos del país. Además, el compromiso de cientos de estudiantes universitarios de diversas disciplinas, contextos sociales y económicos, hábitos por trascender el salón de clases, de profesores y profesoras que hacen de la justicia social su práctica, y de ciudadanos y ciudadanas que cada dos años se acercan para apoyarnos y acompañarnos en esta profunda y humana experiencia, son pieza clave en este proyecto.

Reflexiones finales

La campaña nacional Trayecto Dignidad y la metodología la Investigación Acción Participativa son prácticas prometedoras que tiene múltiples beneficios tanto para el estudiantado como para el país. Por un lado, el estudiantado: a) tiene la oportunidad de educarse en materia de derechos humanos desde una perspectiva interdisciplinaria, b) participa del proceso de recogido de datos permitiéndole abordar la realidad social desde las experiencias de los ciudadanos y ciudadanas encuestados, c) reflexiona sobre el estado de situación de los derechos humanos basado en el acercamiento y las narrativas de los ciudadanos, desarrollando mayor sensibilidad, d) valora la investigación como herramienta fundamental para la transformación de las condiciones estructurales que propician la violación de los derechos humanos, e) reconoce que nuestra condición colonial y el sistema económico que lo rige lacera la dignidad de cada ser humano en Puerto Rico.

Por otro lado, esta campaña aporta al país en la medida en que aplica diversas modalidades y estrategias educativas para concienciar en materia de derechos humanos al pueblo de Puerto Rico. Las investigaciones realizadas con la metodología previamente descrita han resultado en la aprobación de proyectos de ley, acciones legales y acompañamiento de grupos vulnerados, discusiones en prensa sobre el estado de derechos humanos en la Isla, vistas públicas en la legislatura y el Colegio de Abogados y Abogadas de Puerto Rico, presentaciones en foros, entre otros. Además, reconoce que cualquier solución a la crisis histórica de derechos humanos que enfrenta la Isla tiene que considerar la actual condición colonial de Puerto Rico. Es importante reconocer que la ideología colonial y neoliberal devalúa la dignidad humana. Esta ideología no toma en serio la importancia de los derechos humanos en la sociedad. El reconocimiento de los derechos humanos significa poner a las personas en el centro de todas las decisiones políticas y tratar a cada persona con la dignidad y el respeto que merece colocando el bien común sobre los intereses de los derechos de propiedad (individual) y el motivo de la ganancia (Quigley, 2006). El doctor Eduardo Seda Bonilla (2006) hace varios años expresó que:

El primer fundamento de la cultura política de un pueblo que practica la democracia es el concepto de soberanía popular. Allí donde falta conciencia de la soberanía popular y de los derechos civiles y humanos, que son la instrumentalidad de esa soberanía, la relación entre gobernantes y gobernados se invierte, y los gobernantes se convierten en “los que mandan” y el pueblo “en el que obedece” (p. 8).

DESCOLONIZAR LA PAZ

Como resultado, tenemos un gobierno que en vez de servirle al pueblo se sirve de él y lo oprime. Esta realidad, aunque amarga no nos debe tomar por sorpresa.

Como colonia de España y luego de los Estados Unidos, nunca se le ha respetado la voluntad de este pueblo ni su derecho inalienable a la libertad y la soberanía. Históricamente, ninguno de los gobiernos coloniales o poderes metropolitanos les ha interesado mucho educar al pueblo sobre conceptos tan fundamentales como los son la democracia y los derechos humanos. José Trías Monge, expresó una vez que, por la mayor parte de nuestra vida de pueblo, la historia de los derechos humanos en Puerto Rico es más la historia de su ausencia o escarnio que de su desarrollo e imperio. El desconocimiento sobre nuestros derechos humanos y libertades civiles auscultados en nuestro primer trayecto, así como las manifestaciones de discrimen y xenofobia, la violación al derecho a la salud, a la autodeterminación y las múltiples violencias de géneros trabajados en las subsiguientes campañas nacionales de Trayecto Dignidad, son productos de un discurso capitalista, de una estructura de poder llamada colonialidad y de las políticas económicas y sociales enmarcada en estos principios que socaban la dignidad de nuestro pueblo. Sin embargo, la Constitución del Estado Libre Asociado reza en su carta de derechos que “La dignidad del ser humano es inviolable”. La pregunta es ¿cuánto más esperaremos para exigir la plena vigencia de esta frase para nuestra nación?

Referencias

- CEPAL. (2002). Experiencias y metodología de la investigación participativa. *Serie Políticas Sociales*. Naciones Unidas.
- Contreras, R. (2002). La investigación acción participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. 9 *Serie Políticas Sociales*. CEPAL, Naciones Unidas.
- Cortés Chico, R. (2013). En el olvido los derechos humanos. *El Nuevo Día*, 1 de diciembre 2013, pp. 4-5.
- De Sousa-Santos, B. (2012). *Toward a multicultural conception of human rights in moral imperialism*. A critical anthology 45. Traducido por Libardo José Ariza: Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. Recuperado de http://www.uba.ar/archivos_ddhh/image/Sousa%20%20Concep%3%B3n%20multicultural%20de%20DDHH.pdf
- MacDonald, C. (2012). Understanding participatory action research: a qualitative research methodology option. *Canadian Journal of Action Research*, 13 (2), 42-43.
- Martínez Mercado, E. (2011). *Los puertorriqueños no conocen sus derechos*. Centro de Periodismo Investigativo. 13 de diciembre de 2011. Recuperado en <http://periodismoinvestigativo.com/2011/12/los-puertorriquenos-no-conocen-sus-derechos/>
- Microjuris. (2015). *La salud como derecho humano fundamental, inicia «Trayecto dignidad 3»*. Recuperado de <https://aldia.microjuris.com/2015/03/18/la-salud-como-derecho-humano-fundamental-inicia-trayecto-dignidad-3/> (Accedido el 5 de julio de 2018).
- Muñoz Sosa, N., Rivera Díaz, M., & Correa Luna, J. (2018). Right to health in the oldest colony of the world: An interdisciplinary participatory action research. *Revista de Estudios Críticos del Derecho*, 14 (1), 119-144.

SOMOS DIGN@S Y TRAYECTO DIGNIDAD

- Navarro, V. (ed.). (2007). *Neoliberalism, globalization and inequalities, consequences for health and quality of Life*. New York: Baywood Publishing Company, Inc.
- Rivera Díaz, M. (2018). *Derechos humanos en salud y trabajo social en Puerto Rico: un ensayo reflexivo para una propuesta de acción*. Publicaciones Puertorriqueñas: San Juan.
- Seda, E. (2006). Los derechos civiles en la cultura política puertorriqueña. 6ta edición revisada. Universidad de Puerto Rico: Mayagüez.
- Smith Holmes, M. (2009). The Freedom Riders, Then and Now. *Smithsonian Magazine*. February 2009. Recuperado en <https://www.smithsonianmag.com/history/the-freedom-riders-then-and-now-45351758/>
- Somos Dign@s. (2011). ¿Quiénes somos? Trayecto Dignidad. Recuperado de <http://www.trayectodignidad.com/> (Accedido en julio 25, 2017).
- Quigley, W. (2006). 101 Revolutionary Lawyering: Addressing The Root Causes of Poverty and Wealth. *Washington University Journal of Law & Policy*, 20, 101-168. Recuperado de https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1244&context=law_journal_law_policy (Accedido el 5 de abril de 2019).
- VOA (2011). *Aniversario de los "Freedom Riders"*. Mayo 23, 2011. Recuperado en <https://www.voanoticias.com/a/aniversario-de-los-freedom-riders--122512269/99487.html>

Universidad Responsable, Ciudadanía y Cultura de Paz: Desafíos del Desarrollo Humano Sustentable

Eduardo Aponte Hernández¹

El escenario de cambio en la educación superior guiado por políticas neoliberales en países con crisis fiscal y financiera, junto a su masificación, llevan a medidas para privatizar el crecimiento de la oferta y a orientar las decisiones de política pública a la dinámica del mercado, la comercialización. En este escenario, el acceso y la viabilidad de los estudios en la educación superior lo determinan las becas y el crédito en forma de préstamos que se hacen asequibles de manera proporcionalmente mayor a personas de los quintiles medios y altos de las sociedades, ampliando las desigualdades, empujando a la mayoría de los individuos de los quintiles más bajos hacia las carreras técnicas cortas y vocacionales. En los países de mayor desigualdad social y tasas altas de deserción en la educación, estas políticas mueven a muchos jóvenes a emigrar, al subempleo de la economía informal, a mayor dependencia familiar, o a incursionar en actividades delictivas. Se acentúa así la necesidad de políticas que promuevan el surgimiento y el avance de la responsabilidad social en las universidades e instituciones de educación superior en la región de América Latina y el Caribe.

Universidad responsable, ciudadanía y cultura de paz

Para dar respuesta a los desafíos que enfrenta la sociedad en su conjunto, la responsabilidad social de la universidad (**RSU**) debe dirigirse hacia la autonomía responsable, la capacidad de emprender para transformar, crear una cultura de paz y añadir valor social. La responsabilidad social de la universidad se orienta hacia:

Formar ciudadanía – proveer una educación permanente que permita analizar y reflexionar sobre cómo se debe vivir y cómo reinventar la democracia día a día – educación más allá de la instrucción y la incertidumbre, educación para la ciudadanía. En esta ciudadanía, se fomenta la tecnología para la conectividad e interacción con los sectores de la sociedad y la comunidad internacional dirigida hacia una ciudadanía global, ambiental, participativa para la inclusión, la paridad y la justicia social. La formación cívica y la pluralidad son fundamentales en la recreación permanente de la democracia y la convivencia ciudadana en las comunidades y la sociedad que

¹ **Eduardo Aponte Hernández.** Catedrático en el Departamento de Fundamentos de la Educación y Coordinador de la Cátedra UNESCO en Educación Superior, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. eduardo.apontel@upr.edu

se desea tener. Esta conlleva aprender a convivir con otras personas, relacionarse con diferentes culturas, coexistir con el medio ambiente, agregar valor social para contribuir a una **cultura de paz** caracterizada por la convivencia pacífica, la justicia social y el contribuir al bienestar de la sociedad en su conjunto como ruta hacia el **desarrollo humano sustentable**.

Promover la gestión de conocimiento - fortalecer la capacidad de creación, investigación, innovación y la difusión de conocimiento a través de redes de colaboración entre instituciones y sectores, así como su divulgación a través de redes sociales, países, regiones y en el ámbito internacional.

Fomentar la transformación de la educación superior - desarrollar la responsabilidad social de las instituciones demostrando transparencia, a través de la pertinencia-calidad y relevancia de sus programas, creación, investigaciones y los servicios que presta en la contribución que hacen a la sociedad y la humanidad.

Construir sociedades del conocimiento - las universidades como instituciones protagónicas tendrán que ampliar la participación, crear una cultura anticipatoria para poder provocar y manejar los cambios en la cobertura de creación, investigación, formación y servicio para un desarrollo político democrático, económico, social, cultural y ambiental de las sociedades.

En este contexto, y a fin con lo establecido por la *Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (2009)*, la responsabilidad social de la universidad en la educación superior, debe de estar en el centro de la política pública y en la relación de esta con la sociedad. Lo público y la 'responsabilidad social' como conceptos transversales, deben permear tanto las instituciones públicas como las privadas, dado que ambas están llamadas a cumplir un papel estratégico en el desarrollo y futuro de las 'sociedades del conocimiento' democráticas y sustentables. De acuerdo con estos preceptos, se considera a una institución como una organización 'socialmente responsable', cuando se instituye un conjunto de prácticas voluntarias y requeridas orientadas a promover la convivencia ciudadana, la satisfacción de las necesidades de la sociedad y las de sus miembros en comunidad, que orientan la RSU a la pertinencia y relevancia de lo universitario hacia el desarrollo humano sustentable (Gazzola & Didriksson, 2008).

Por lo anterior, la responsabilidad social, representa un escenario alternativo para las universidades en cuanto a la producción de bienes públicos de gran valor social estratégico para el desarrollo democrático de las sociedades. La estrategia de impacto de la universidad en la educación superior se vincula con la pertinencia social institucional que incluye, la identidad, su misión y las funciones en cuanto a la contribución que hace a la sociedad. Razón por lo cual las universidades deben de abocarse a la búsqueda de alternativas que les permitan servir mejor a la sociedad, y redefinir el significado, identidad y su 'razón de ser', convirtiéndose la comunidad universitaria, en 'ser' intérprete crítico de sí misma y de su transformación.

Para que una universidad sea socialmente responsable, debe poder incorporar formas de distribución de poder y su impacto en los intereses políticos y éticos que la insti-

tución representa. Debe reconfigurar las estructuras institucionales desde un marco ético y con instancias que garanticen la participación y representatividad de los intereses de la comunidad universitaria, en la relación con su entorno y los diferentes sectores de la sociedad. De esta manera, la RSU es clave en el potencial transformador de la educación superior a sociedades más participativas, democráticas y sustentables.

Sociedad del conocimiento y el desarrollo humano sustentable

Para conocer la condición humana, el ser humano es a la vez cuerpo y mente; afectividad y racionalidad; conducta individual y social, con historia, identidad y visión de futuro. Para poder adquirir los saberes, competencias y las virtudes cívicas que se requieren para poder convivir y trabajar en los espacios públicos y privados, será imperativo la formación de una ciudadanía consciente de sus derechos y deberes democráticos. Esto a través de una educación con aprendizaje dialógico y el ejercicio de los derechos humanos, individuales y colectivos a lo largo de la vida, en donde el ‘conocimiento es la comunicación’ entre seres en construcción en una cultura de paz y convivencia (Carbonell, 2008). Las sociedades se construyen y reconstruyen continuamente. En ese proceso dinámico de continuo cambio, de construcción y reconstrucción de sus estructuras y sus relaciones, encuentran su lugar los diferentes actores sociales, protagonistas de un proyecto siempre inacabado nuevo o prospectivo. (UNESCO, 1998).

La construcción de las sociedades parte de una nueva concepción del conocimiento que, que lejos de ser un factor de exclusión como pudo ocurrir en el pasado, es un bien público que pueda favorecer la inclusión y la plena participación de todos y todas. La construcción de las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005) representa un escenario alternativo al tendencial de la ‘sociedad del riesgo’-desconocimiento (Beck, 1992, 2008). No obstante, en el plano mundial se dan numerosas asimetrías relacionadas con el conocimiento como la brecha digital, la brecha científica, el analfabetismo masivo de los países del Sur, la “fuga de talentos”, entre otros. Su superposición crea una auténtica *brecha cognitiva* que pone de manifiesto el potencial de exclusión que pueden conllevar ‘la sociedad del conocimiento’, cuando su desarrollo se limita a promover una economía del conocimiento o la sociedad de la información. Sin la promoción de una nueva ética del conocimiento basada en el aprovechamiento compartido y la cooperación, la tendencia de los países más avanzados a capitalizar su adelanto, puede privar a los más pobres de los bienes cognitivos más fundamentales (BID, 2005; GUNI, 2008; Sen, 1999; UNESCO, 2005). Para enfrentar este desafío, será necesaria la promoción del dominio público del conocimiento. El acceso *universal al conocimiento como bien público global* (Stiglitz, 1999) debe ser el pilar en el que se apoye la responsabilidad social de la universidad en la transición hacia la construcción de las sociedades del conocimiento (Aponte, 2012; De la Fuente & Didriksson, 2012; UNESCO, 2005).

La autonomía de la universidad y su relación con la **responsabilidad social** no se puede definir separadas, desde afuera, o por niveles de representación; hay que definir las desde su interior con conceptos dinámicos de interacción que puedan establecer una dirección estratégica con una relación entre la ‘razón de ser’, el ‘para qué’ y la ‘capacidad de

acción' de las instituciones, i.e. en contraposición a la limitación de la institución comercial en proveer un bien público social. La construcción de las 'sociedades del conocimiento' en el nuevo espacio de educación superior (Gazzola & Didriksson, 2008) de América Latina y el Caribe descansa, en la ética del desarrollo que sustenta la responsabilidad social de las universidades, y en el poder de transformación que tienen las instituciones en estos procesos de cambio hacia sociedades del conocimiento democráticas y sustentables.

En la *Declaración Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior para el siglo XXI* (UNESCO, 1998), se enunció la visión de una universidad socialmente responsable en que se presenta una 'idea de la universidad' de autonomía responsable (Yarzabal, Vila & Ruiz 1999; Rodrigues Días, 2000). Esta visión se ha desarrollado desde entonces (Aponte, 2015; Didriksson, 2001, 2007; UNESCO 2009), llevando a proponer que la universidad socialmente responsable debe:

Crear un discurso propio sobre responsabilidad con la sociedad de acuerdo con su identidad, entorno y capacidad de acción. Un discurso que no solo esté en coherencia con los ejes básicos de la misión universitaria, sino que sirva, además, de marco de referencia para comprender cuál es el compromiso de la universidad, y de qué manera responde a los desafíos que se le presentan en el marco de la sociedad que la acoge. La institución como proyecto que se construye en la comunidad universitaria y para la sociedad que apela a todos los agentes sociales que sirven y se sirven de esta.

Participar en determinar las fronteras sobre cómo la universidad se debe gobernar y gestionar sus recursos y establecer las condiciones para crear conocimiento como bien público de valor social. Además, poder llevar a cabo la misión universitaria, en donde pueda precisar los límites de acción en el contexto de la responsabilidad social. En este sentido el enfoque comercial muestra profundas insuficiencias para poder ser aplicado en el contexto de la responsabilidad social de la universidad i.e. la universidad no es una empresa.

Decidir sobre las condiciones de posibilidad de la universidad, por su legitimidad, por sus recursos, y por su capacidad de interactuar con los diferentes sectores de la sociedad de la que forma parte, de manera que pueda ser socialmente responsable. Que pueda encargarse de aquello sobre lo que tiene capacidad para anticipar los cambios y de actuar para transformar, en un proyecto de construcción de una sociedad. Esto de acuerdo con las condiciones que se tienen que dar para que se haga efectiva y real su voluntad de acción responsablemente a los desafíos de la sociedad de nuestros tiempos.

Consideraciones finales

En términos de valor estratégico, la responsabilidad social mueve a ubicar la institución universitaria ante los desafíos que enfrenta, para poder entender los procesos acelerados de cambio en la sociedad de nuestros tiempos. Para así poder dar respuesta con propuestas y nuevas formas de crear conocimiento, en la formación ciudadana, añadir valor social y contribuir a la sociedad. Las universidades siguen siendo la institución social

que en su relación y responsabilidades con la sociedad puede mantener una perspectiva de largo alcance, como también manejar las fluctuaciones de corto plazo para desarrollar la capacidad de acción para enfrentar los retos que encara la ciudadanía y la sociedad en su conjunto. En contraposición a la tendencia de priorizar la contribución que hacen las instituciones de educación superior a la actividad económica de crear ‘bien individual’, el movimiento de la responsabilidad social de las universidades debe atender los desafíos sociales persistentes que han creado desigualdad de ‘bienestar público’ como resultado de políticas económicas neoliberales en la región que se ha acentuado durante las últimas décadas.

Por lo anterior, el gobierno de las universidades deberá compartir la responsabilidad social de la institución con la gestión académica de conocimiento para poder ser emprendedoras, innovadoras, colaboradoras y democráticas para orientar las próximas generaciones hacia una mayor participación de la ciudadanía en las decisiones y en la acción. Una ciudadanía comprometida con la equidad, la justicia y la paz para construir sociedades sustentables para un desarrollo endógeno, de justicia social con equidad. En la construcción de sociedades del conocimiento, las universidades como organización protagónica en la sociedad, tendrán que ampliar la cultura anticipatoria para crear conocimiento y poder enfrentar los desafíos actuales y futuros, así como dar respuestas con cambios en la formación, investigación y servicio a la sociedad orientados por la responsabilidad social hacia el desarrollo humano sustentable.

Estos son los retos de la universidad ante las tendencias en la región que definen la gestión de gobierno, la identidad, la misión, las funciones y la responsabilidad social. Las universidades y las instituciones de educación superior, deberán demostrar una ‘responsabilidad social’ en su identidad y un compromiso fundamental con las metas, los intereses y valores éticos de la convivencia pacífica en sociedades que están transitando hacia nuevos perfiles. La responsabilidad social debe caracterizar también su organización, sus funciones de conocimiento, educativas y culturales, lo cual las convierten en espacio de reflexividad para la acción ante la complejidad e incertidumbre de nuestros tiempos, como también escenarios para la búsqueda de la convivencia democrática para mejores posibilidades de futuro de la humanidad.

Referencias

- Aponte, E. (2015). Gobierno y “responsabilidad social” universitaria en las Américas y el Caribe: Tendencias y desafíos. En E. Aponte (Ed.), *La responsabilidad social de las universidades: Impacto en la América Latina y el Caribe*. (pp. 147-176). IESALC/UNESCO - Catedras Unesco de Educación Superior. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244270>
- Aponte, E. (2012). La educación superior del futuro en la encrucijada: entre lo público y lo privado ante los retos de la comercialización en la era del conocimiento. En J.R. de la Fuente & A. Didriksson (Eds.), *Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina*. México: Universidad de Guadalajara/Miguel Angel Porrúa.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage Publications, Ltd.
- Beck, U. (2008). *World at Risk*. London: Polity Press.

DESCOLONIZAR LA PAZ

- BID (2005) II Dialogo global sobre la responsabilidad social universitaria: iniciativa interamericana de capital social, ética y desarrollo del Banco Interamericano para el Desarrollo, Red Global de Aprendizaje para el Desarrollo. <http://www.iadb.org/ethics/documents/DC2-ros-resum.doc>
- Carbonell, J. (2008) *Una educación para mañana*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- De la Fuente, J.R. & Didriksson, A. Eds. (2012) *Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina*. México: Universidad de Guadalajara/Miguel Ángel Porrúa Editores.
- Didriksson, A (2001) *La universidad del futuro*. México D.F.:CESU, UNAM.
- Didriksson, A. (2007) *Universidad y sociedades del conocimiento*. México: UNESCO-México.
- GUNI (2008) *La educación superior en el mundo 3: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo y lo social*. Barcelona, Londres: Global University Network for Innovation, UPC / Palgrave Macmillan, Ltd.
- Gazzola, A.L. & Didriksson, A. (2008) *Tendencias en la Educación Superior en la América Latina y el Caribe*. Conferencia Regional de la Educación Superior, Caracas: IESALC-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161990>
- Rodriguez-Dias, M.A. (2000). Towards a worldwide action for the reform of higher education. En G. Neave (ed.) *Universities' Responsibilities Toward Society*. International Perspectives Amsterdam: IAU/UNESCO Paris: Elsevier Science Series.
- Sen, A. (1999) *Development as freedom*. New York: Anchor Books.
- Stiglitz, J. (1999). Knowledge as a global public good. En J. J. Grunberg & J. Stern (eds.) *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century*. New York: Oxford University Press.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo 21: Visión y Acción*. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2005). *Towards knowledge societies: UNESCO world report*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189242>
- UNESCO (2009). *World Conference on Higher Education: Final Report*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189242>
- Vallaes, F. (2008). Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria. <https://www.econo.unlp.edu.ar/frontend/media/86/10986/10ec2d7e617a62eba0696821196efae.pdf>
- Yarzabal, L., Vila, A. & Ruiz, R. (eds.) (1999). *Evaluar para transformar*. Caracas: IESALC-UNESCO / Colección Respuestas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149255>

**VERANO BORICUA 2019:
RESISTENCIA Y PROMESA**

El “Verano Boricua”: Claves Preliminares Desde la Mirada de los Derechos Humanos

Javier Colón Morera¹

*No hay descanso alguno en la lucha a favor de los derechos humanos. Quizá estemos condenados a la ardua y sísifca tarea de abogar sin cesar por los derechos y libertades de las razas menospreciadas y los pueblos marginados, por las mujeres y los hombres torturados, por los silenciados, por los desaparecidos.*²

El “verano boricua” de 2019, como evento social complejo, puede y debe ser analizado desde las ciencias sociales para extraerle lecciones y opciones de futuro. Algunos de sus coordenadas son muy particulares del contexto social de una de las últimas colonias del mundo que lucha por ampliar su ámbito democrático,³ pero otras apuntan a una nueva activación anti neoliberal propia de contextos muy diversos y con elementos transnacionales significativos. En Puerto Rico este evento único es parte de un proceso de largo alcance de apoderamiento ciudadano, intentando salir de diversos modos de entrapamiento colonial.⁴ Por todo ello, estimula nuevas miradas y los retos enormes que implica fotografiar un cuerpo en pleno movimiento.

Se ha sugerido que, por su diversidad y creatividad⁵, el movimiento que logró sacar al Gobernador de Puerto Rico de su posición electiva constituye un modelo de acción ciudadana⁶, mientras otros destacan su carácter no violento.⁷ Al mismo tiempo el tema plantea, como toda activación plenamente plural desde la ciudadanía, cuestionamientos enormes sobre sus variadas potenciales evoluciones políticas futuras. Su tangencia con el discurso internacional de los derechos humanos y por una democracia más participativa es, sin

1 **Javier Colón Morera.** Catedrático de la Universidad de Puerto Rico. Posee un doctorado de Boston University (1992) y un Juris Doctor de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (1982) jose.colon9@upr.edu

2 Luis Rivera Pagán, “A la sombra del cadalso: reflexiones sobre la pena de muerte”, *80 grados*, 17 de mayo de 2019. Ver: <http://www.80grados.net/a-la-sombra-del-cadalso-reflexiones-sobre-la-pena-de-muerte/>

3 Efrén Rivera Ramos, “Constitución y democracia”, *El Nuevo Día*, 20 de agosto de 2019, ver: <https://www.academiajurisprudenciapr.org/constitucion-y-democracia/>.

4 Melody Fonseca, “Beyond colonial entrapment: The challenges of Puerto Rican ‘National consciousness’ in times of Promesa”, *Interventions*, 2019.

5 Ver: “Yara Maite Colón Rodríguez y Luz Marie Rodríguez López”, “(O)ponerse donde sea: Escenarios combativos de la indignación”, *80 Grados*, 16 de agosto de 2019. <http://www.80grados.net/candidaturas-independientes-o-nuevos-movimientos/>.

6 De forma interesante, y hasta cierto modo paradójica, varios medios estadounidenses progresistas observaron con atención la efectividad del reclamo en Puerto Rico en contraste con los problemas para forzar el residenciamiento de Trump en aquel país. Ver por ejemplo: “Colonial Uprising: The protests that brought down Puerto Rico’s governor are also about the island’s troubled relationship with the mainland”, *Slate*, 25 de julio de 2019. <https://www.newyorker.com/news/q-and-a/the-frustration-behind-puerto-ricos-popular-movement>.

7 Antonio Pita, “Hong Kong, Sudán, Puerto Rico: la clave del triunfo de la no violencia. Tres casos de éxito recientes evidencian la eficacia de movilizar al menos a un 3,5% de la población”, *El País*, 6 de septiembre de 2019, ver: https://elpais.com/internacional/2019/07/26/actualidad/1564142417_680728.html.

embargo, innegable.⁸ Por todo ello ya existen varias elucidaciones muy variadas y ricas en contrastes.⁹ Este ensayo se inserta en ese proceso vivo de reflexión intentando colaborar en el desarrollo de una praxis efectiva de cambio social y descolonización en un escenario de transformación particularmente desafiante. Pretendo también puntualizar ciertas miradas alternativas que abren espacio a nuevas y prometedoras elaboraciones.

La tangencia de lo sucedido en el verano de 2019 con el movimiento internacional a favor de los derechos humanos y su foco en la defensa de la dignidad es evidente. Tal protección, objeto central de la disputa por los derechos humanos, es, en el criterio del renombrado intelectual alemán Jürgen Habermas, un sismógrafo esencial que capta la existencia de múltiples violaciones al esfuerzo continuo por el desarrollo pleno de la personalidad humana:

“De ahí que la experiencia de violaciones a la dignidad humana haya desempeñado en muchos casos, y pueda desempeñar aún, una función creativa: ya sea ante las insoportables condiciones de vida y la marginación de las clases sociales empobrecidas; o ante el trato desigual a hombres y mujeres en el lugar de trabajo, o la discriminación de extranjeros y minorías raciales, religiosas, lingüísticas o culturales; o también ante la terrible experiencia de mujeres jóvenes provenientes de familias inmigrantes que tienen que liberarse ellas mismas de la violencia de códigos de honor tradicionales; o, por último, ante la brutal expulsión de inmigrantes ilegales y solicitantes de asilo. A la luz de tales retos históricos específicos, diferentes aspectos del significado de la dignidad humana surgen desde la plétora de experiencias de lo que significa ser humillado y herido profundamente.”¹⁰

En el Puerto Rico del verano ocurrió que los ataques a la dignidad provenientes de un sector del poder gubernamental generaron una respuesta social formidable. Aconteció lo que ya para algunos parecía improbable: un movimiento plural gigante y solidario adornado por miles de banderas de Puerto Rico en un contexto masivo de voces y reclamos.

El investigador puertorriqueño Félix Córdova Iturregui lo ha descrito bien:

“La movilización de este verano ha sido única en nuestra historia. Su sacudida sacó un gobernador de su silla. Para lograrlo puso en movimiento algo más fuerte que una elección organizada en los moldes de la colonia. Hubo una acción directa de

8 Ver: Sobre la pertinencia de los derechos humanos en el contexto de Puerto Rico ver, José Javier Colon, Idsa Alegría Ortega, *Puerto Rico y los derechos humanos, Una intersección plural*, Segunda Edición, Ediciones Gaviota, 2016. La primera edición la puede leer en línea en: academia.edu. Una reflexión reciente sobre los déficits democráticos que se denunciaron durante el proceso del verano puertorriqueño se puede ver en: Fernando Tormos-Aponte, “Puerto Rico exige democracia”, *Nueva Sociedad*, agosto 2019, <https://nuso.org/articulo/puerto-rico-democracia-rosello-protetas-vazquez-colonialismo-izquierda/>.

9 Una entrevista a la antropóloga puertorriqueña Yarimar Bonilla es relevante en este proceso en curso. Ver: Isaac Chotiner, “The Frustration Behind Puerto Rico’s Popular Movement”, *The New Yorker*, 25 de julio de 2019. <https://www.newyorker.com/news/q-and-a/the-frustration-behind-puerto-ricos-popular-movement>. Merece mencionarse también las contribuciones del investigador Félix Córdova Iturregui. Ver: Félix Córdova Iturregui, “Un verano singular: la democracia en la calle”, *Red Betances*, <http://www.redbetances.com/component/content/article/51-en-portada/3354-2019-08-25-22-24-15.html>.

Sobre la participación de los llamados jóvenes “centennials”, ver Gerardo E. Alvarado León, “Los ‘centennials’ lucharán por un mejor país”, *El Nuevo Día*, 18 de agosto de 2019. <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/loscentennialslucharanporunmejorpais-2512474/>.

El profesor Rafael Bernabe también ha producido reflexiones interesantes: Rafael Bernabe y Manuel Rodríguez Banchs, “Verano 2019: balances y perspectivas”, *80 grados*, <http://www.80grados.net/verano-2019-balances-y-perspectivas/>.

10 Jürgen Habermas, “El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos” *Diánoia*, volumen LV, número 64 (mayo 2010): pp. 3–25. Es un principio directivo de la Constitución de Puerto Rico y es elemento central de la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada por la Organización de Naciones Unidas en 1948.

pueblo, ocupando las calles, desbordando las calles, de día y de noche, creando nuevos escenarios de acción, con una voz enorme, pero repartida y al mismo tiempo unánime en sus dos reclamos principales: Ricky renuncia y llévate a la Junta.”¹¹

Fue montado en este criterio de la defensa de la dignidad humana así entendido que se disparó una poderosa respuesta social. Al incorporarse demandas de justicia social, este movimiento se ocupó de otorgarle centralidad a la justicia social como elemento clave del disfrute real de los derechos humanos.¹²

Un movimiento social de amplia trayectoria

Los movimientos sociales en Puerto Rico, como ha investigado la profesora Liliana Cotto Morales, han sido decisivos en el pasado en conseguir avances sociales de importancia.¹³ La historia de protesta ciudadana durante el siglo XX y principios del XXI es significativa e imposible de agotar aquí. Tal fue el caso de los llamados “rescatadores de terrenos” principalmente en la década de los setentas promoviendo su derecho a la vivienda.¹⁴ Ello ha marcado la personalidad de los espacios urbanos de forma dramática y a veces desconocida. También han sido significativos los movimientos en favor de prevención de la violencia contra la mujer y en favor de la participación igualitaria de esta en los procesos políticos, en pro de la justicia ambiental y por el respeto y la inclusión de la comunidad LGTTBQ, en oposición al militarismo¹⁵ así como una multiplicidad de esfuerzos desde el ámbito laboral en contra de propuestas neoliberales de privatización y por la reforma educativa.¹⁶ Las manifestaciones a favor de la autodeterminación e independencia serían materia para examinar en otro escrito pero muchas de ellas han sido masivas en décadas pasadas y han incluido también variados reclamos de derechos humanos.¹⁷

En este caso el objeto de la movilización estaba claramente delimitado, aunque el espectro de asuntos era más amplio. Por vez primera, desde que se aprobó la Ley de Gober-

11 Félix Córdova Iturregui, “Un verano singular: la democracia en la calle”, *Red Betances*, <http://www.redbetances.com/component/content/article/51-en-portada/3354-2019-08-25-22-24-15.html>. El nombre del Gobernador electo es Ricardo Rosselló Nevares, pero es conocido como “Ricky”. La “Junta” se refiere al organismo federal nombrado por el gobierno de Estados Unidos para establecer políticas de austeridad en Puerto Rico y resolver la crisis fiscal causada por una enorme deuda pública acumulada.

12 Para una discusión profunda de las deficiencias del discurso de derechos humanos para adelantar la agenda de los derechos económicos y sociales ver: Samuel Moyn, *Not enough, Human Rights in an Unequal World*, Belknap Press: Harvard University Press, 2018.

13 Liliana Cotto Morales, “Movimientos sociales: otra mirada a la crisis”, *80 grados*, 8 de agosto de 2014.

14 Liliana Cotto Morales, “El movimiento social urbano de los rescates de terreno”, *80 grados*, 25 de enero de 2019, <http://www.80grados.net/el-movimiento-social-urbano-de-los-rescates-de-terreno/>. Un tratado más elaborado del tema se consigue en: *Desalambiar: Orígenes de Los Rescates de Terreno En Puerto Rico y Su Pertinencia En Los Movimientos Sociales Contemporáneos*, Editorial Tal Cual (2006).

15 José Luis Méndez, “Puerto Rico y la lucha por la paz”, Conferencia Magistral 2011-2012. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico. Ver: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2012Mendez/LaluchaporlapazPR.pdf>.

16 Félix Córdova Iturregui, “Un verano singular: la democracia en la calle”, *Red Betances*. Sobre los procesos neoliberales en curso: Naomi Klein, *The Battle For Paradise: Puerto Rico Takes on the Disaster Capitalists*, Haymarket Books (June 5, 2018). Sobre los movimientos de reforma educativa: Ana María García Blanco, “La paz es posible”, en *Puerto Rico y los derechos humanos: Una intersección plural*, Ediciones Gaviota, 2010, Anita Yudkin et al., “Educación en derechos humanos y derechos de la niñez: herramientas en la construcción de una cultura de paz”, Cátedra UNESCO de educación para la Paz: UPR, <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/EDHninez.htm>, Ana M. Rodino Pietri, “Educación y derechos humanos: Complementariedades y sinergia”, en Conferencia Magistral 2014-2015, Cátedra UNESCO de educación para la Paz, 2016, Yudkin Suliveres, A. Pascual Morán, A. (Eds.) *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología Conmemorativa de una década*. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz/Universidad de Puerto Rico, 2008.

17 Una mirada a esas luchas y las respuestas represivas puede verse en: Luis Nieves Falcón, *Un Siglo de Represión Política En Puerto Rico: 1898-1998*, Ediciones Puerto; Segunda edición (2009).

nador Electivo en 1947, un gobernador se veía obligado a abandonar las funciones de su cargo. Por encima de la lógica legalista de que solo se podía esperar a las elecciones para remover a quién nos gobierna, prevaleció la voz democrática.¹⁸

De hecho, los eventos del verano del 2019 provocaron una importante discusión pública sobre las bondades y limitaciones de nuestro ordenamiento constitucional interno el cual no tiene, por ejemplo, espacio para revocar el mandato (“*recall*”) de un gobernador en funciones.¹⁹ Con ello se fortaleció el criterio entre estudiosos y académicos de que el momento ya está listo para, por lo menos, realizar una revisión de la Constitución del ELA de 1952 y ver qué cambios requiere después de más de 60 años de vida.²⁰

Un levantamiento social sorprendente

Un levantamiento social contestatario exigiendo formas de gobernar más democráticas, al margen de la mentalidad colonial, el machismo, el elitismo, la corrupción y la apofobia fue el saldo positivo de este conflicto. Como bien ha dicho la escritora Ana Teresa Toro, ello: “Fue producto de una revolución pacífica que mantuvo al país en un estado de protesta permanente durante casi dos semanas.”²¹

Luego del trauma social que representó el embate del huracán María, con su penosa respuesta gubernamental, y de la continua aplicación de políticas de austeridad recortando derechos sociales importantes de la población, la solidaridad social ofrecía rutas reivindicativas de acción alterna. Los jóvenes, como la generación de “yo no me dejo”, fueron protagonistas. A su lado, en contraste, también marchaban miles de pensionados afectados por políticas de austeridad implantadas. Ese fue, por tanto, un acto de auténtica **soberanía popular** desempeñado desde el ejercicio básico de la libre expresión y asociación. Se reclamó una gobernanza ética, transparente y verdaderamente comprometida con la justicia social. Se elaboró de este modo una práctica política interseccional que podría tener mucho que decir sobre el futuro.

Lo sorprendente de la lucha social desatada tiene mucho que ver, de acuerdo a Yara Maite Colón Rodríguez y Luz Marie Rodríguez López, con la forma novel en que se utilizaron los espacios urbanos. En un incisivo ensayo digital las autoras apuntan:

18 La Constitución de Puerto Rico posee una amplia Carta de Derechos, pero no establece formas de participación política directa de la ciudadanía. Ver: “Iniciativa, referéndum: Las experiencias estatales como modelo para Puerto Rico”, *Revista Jurídica UPR*, Vol. 83. Por el contrario, debido a que es una constitución sujeta a los poderes del Congreso de Estados Unidos se impide taxativamente utilizar los cambios a la misma para romper el control colonial. José Julián Álvarez, *Derecho Constitucional de Puerto Rico y Relaciones Constitucionales con los Estados Unidos – Casos y Materiales*, Editorial Temis S. A. (2010).

19 Esta es una de las enmiendas a la Constitución perseguida por ciertos sectores. En el 2018 una propuesta en este sentido fue recomendada favorablemente en la Cámara de Representantes. Ver: Resolución Concurrente de la Cámara C.2. <http://www.tucamarapr.org/dnncamara/Documents/Measures/6142ab24-5c71-4f1b-8890-9ebf5929da38.pdf>.

20 Las propuestas son variadas y provienen de distintos lugares del cuerpo social puertorriqueño. Algunas de las propuestas provienen de exgobernadores de Puerto Rico. Ver: Anibal Acevedo Vilá, *Separación de poderes*, Acevedo Vilá discute en su nuevo libro la separación de poderes. Para una entrevista reciente sobre el particular con el autor ver: Benjamín Torres Gotay, *El Nuevo Día*, 31 de enero de 2019. <https://lite.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/acevedoviladiscuteensunuevolibrolaseparaciondepoderes-2474170/>. El Colegio de Abogados de Puerto Rico ha promovido desde hace varias décadas un proceso de asamblea constitucional para promover la descolonización. Ver: Alejandro Torres-Rivera, *La Asamblea Constitucional de Estatus: alternativa para la revisión de las relaciones políticas entre Puerto Rico y Estados Unidos*. Puerto Rico: Editorial Procopio, 2014. Pero el nivel de interés ha crecido y ahora desborda el tema del estatus al interesarse en medidas dirigidas a ampliar la democracia directa.

21 Ana Teresa Toro, “Puerto Rico ya no es el mismo país”, *New York Times*, julio 24, 2019, <http://www.justiceforviquesnow.org/2019/07/25/puerto-rico-ya-no-es-el-mismo-pais/>.

“Debido a que Puerto Rico estuvo y está enmarcado en un complejo esquema de policrisis - colonialismo/colonialidad, pobreza, la deuda pública y las repercusiones de los huracanes Irma y María, entre otras-, la rabia y la indignación, así como expresiones colectivas de amor y euforia, detonaron nuevos tipos de activismo que exhibieron múltiples modos de desobediencia en contra de las actuales políticas corporales de la autoridad. Las manifestaciones tomaron la forma de acciones dramáticas típicas y atípicas que tenían el objetivo de manifestar la oposición a los sistemas e instituciones políticos, económicos, religiosos y/o educativos opresivos.”²²

Vale la pena citarlas nuevamente por lo refrescante y profunda que resulta su particular mirada de los eventos. En ella se resume de forma pormenorizada el valor de cómo se ocupó de forma creativa el espacio público de protesta:

“Del 13 al 24 (...de julio de 2019...) (y más), los ciudadanos participaron en varias formas de disenso, mayormente, aunque no únicamente, en los centros urbanos o los espacios públicos. Además de los cascos urbanos, la gente reclamó los espacios suburbanos (las urbanizaciones privadas y los centros comerciales), los espacios de transportación o de infraestructura (los puentes, las carreteras periféricas, las autopistas y el aeropuerto) y los espacios naturales (las playas y la Bahía de San Juan). Todos ellos se reconocieron como emplazamientos propios para declarar la oposición. Hasta en los espacios virtuales (las redes sociales) se canalizó activamente la indignación convirtiéndola en movilización. Las manifestaciones comenzaron a organizarse orgánicamente también por la diáspora puertorriqueña, en distintas ciudades de Estados Unidos, Europa, América Latina y otras geografías. Por eso, es importante subrayar que las protestas que se han venido agrupando bajo el término de *Verano Boricua* expusieron –cuando se comparan con ejercicios previos– una descentralización sin precedentes, donde la típica táctica de apropiación espacial se incorporó de un modo atípico a partir de acciones ubicuas autoconvocadas por varias muestras representativas de diversos grupos de ciudadanos. La noción antropológica de “tribus” nos parece útil para describir el fenómeno. Sumado a esto, las manifestaciones fueron excepcionalmente orgánicas.”²³

El detonante inmediato y su contexto

Esta explosión social tuvo un detonante inmediato y una serie de eventos que, coincidiendo en el tiempo crearon una situación insostenible para el Gobernador y su centro de apoyo más cercano. Al igual que en el caso de Vieques, cuando la muerte accidental provocada por los ejercicios militares de la Marina de EEUU de David Sanes, provocó un estremecimiento, aquí también hubo un evento que marcó un antes y un después. El 8 de julio se comenzó a dar a conocer un “chat” (conversación digital) confidencial entre el Gobernador y su grupo de colaboradores varones más cercanos y de mayor confianza. Su publicación minó para siempre la confianza entre el gobernante y los gobernados. Esa

22 Yara Maite Colón Rodríguez y Luz Marie Rodríguez López, “(O)ponerse donde sea: Escenarios combativos de la indignación”, *80 grados*, <http://www.80grados.net/oponerse-donde-sea-escenarios-combativos-de-la-indignacion/>.

23 Yara Maite Colón Rodríguez y Luz Marie Rodríguez López, “(O)ponerse donde sea: Escenarios combativos de la indignación”.

conversación entre el gobernador y su círculo íntimo fue la gota que colmó la copa de la población y fue también la que ayudó a darle un color despreciable a la gestión del gobierno en su conjunto.

Semanas antes, el 24 de junio, la prensa informaba que el Secretario de Hacienda y principal oficial financiero del gobierno, Raúl Maldonado, había denunciado la existencia de “una mafia” en la propia agencia administrativa que él dirigía y que estaba dedicada a diversas formas de corrupción. Días después la prensa informaba también sobre la radicación de cargos criminales federales contra dos oficiales de alto rango. Estas dos funcionarias estaban a cargo de las dos agencias de mayor presupuesto e impacto social: la exdirectora ejecutiva de la Administración de Seguros de Salud (ASES), Ángela Ávila, la exsecretaria de Educación, Julia Keleher y otros cuatro acusados. Un gran jurado federal los “acusó por conspiración para cometer fraude, robo, fraude electrónico, conspiración para incurrir en lavado de dinero y lavado de dinero”.²⁴

El Gobernador había invertido mucho capital político en defender la figura de la secretaria de educación Keleher, aunque esta funcionaria tenía niveles de desaprobación popular muy altos en encuestas de opinión. La cantidad de escuelas públicas en comunidades pobres que Keleher ordenó cerrar de forma permanente durante su gestión, y la forma atropellada en que lo hizo, la exorbitante compensación de \$250,000 (como contratista del gobierno a pesar de ocupar una posición de carácter constitucional) que recibía y su modo de proceder arrogante, provocaron múltiples pedidos públicos al Gobernador para que la despidiera de su puesto. Este se negó, sin embargo, a la presión ciudadana, pero se vio obligado, finalmente, a forzar su salida cuando ya se sabía que pesaban contra ella las acusaciones criminales federales ya aludidas.

Entre los participantes del chat de cerca de 900 páginas se encontraban el Gobernador, creador del mismo, el secretario de la Gobernación, Ricardo Llerandi, Elías Sánchez, amigo personal del Gobernador y exdirector de su campaña electoral, Alfonso Orona, quien se había desempeñado como asesor legal del Gobernador y Director Ejecutivo de AaFaF²⁵; Carlos Bermúdez y Rafael Cerame, asesores en comunicaciones del gobierno; y el publicista Edwin Miranda, contratista privado de una compañía de publicidad quien contaba con múltiples contratos en agencias del gobierno, entre otros.

Uno de las acciones más objetables del chat fue la burla relacionada al tema de los muertos del huracán María. El sufrimiento de miles de familias se convertía en el referido chat en objeto de burla. Pocas expresiones generaron tanto malestar como las referencias cínicas sobre los muertos del huracán María: “En el chat que mantiene el jaque al gobernador, Sobrino, uno de sus asesores principales, intervino cuando discutían el retraso en el Negociado de Ciencias Forense. ‘¿No tenemos algún cadáver para alimentar a nuestros cuervos?’”²⁶

24 Yaritza Rivera Clemente, “Revelan cargos contra Ávila, Keleher y otros cuatro acusados”, *El Vocero*, 10 de julio de 2019, Ver: https://www.elvocero.com/ley-y-orden/revelan-cargos-contra-avila-keleher-y-otros-cuatro-acusados/articulo_7e695a56-a31a-11e9-8f3e-3f833493e5b6.html.

25 Agencia interna del gobierno encargada de poner en vigor políticas de austeridad en correspondencia con los mandatos de la Junta de Supervisión Fiscal.

26 Maricarmen Rivera Sánchez, “Una “burla inaceptable” lo que dijo Sobrino sobre los muertos de María”, *El Vocero*, 16 de julio de 2019.

El Chat ofrece una mirada única a la operación del gobierno

En el intercambio privado entre los funcionarios y contratistas del gobierno se develó como confidencialmente funcionarios públicos y personas representando intereses privados discutían asuntos altamente confidenciales. Confiados de que la comunicación entre los participantes era secreta, las más de ochocientas páginas filtradas a la prensa estuvieron repletas de frases vulgares, machistas, palabras groseras, insultos, violentas, homofóbicas y contra la población pobre. Por ejemplo, se le llamó prostituta a la líder demócrata en el estado de Nueva York, Mark Viverito. Indignada la ex asambleísta de Nueva York contestó: “Una persona que usa ese lenguaje contra una mujer no debería gobernar a Puerto Rico.”²⁷ En dichos intercambios cibernéticos se discutían también medidas para confundir la opinión pública y manipular sondeos de los medios de prensa y radio. En el mismo chat el propio gobernador se jactaba de tomar por estúpidos a sus correligionarios, pero utilizando una palabra soez al decir: “cogemos de pen... hasta los nuestros”²⁸

En esta conversación privada entre los más allegados al gobernador también hubo chistes homofóbicos en contra del cantante Ricky Martin y contra las feministas. Era como si se virara la Carta de Derechos de la Constitución al revés y se hiciera todo lo contrario de lo que establece dicho ordenamiento normativamente en materia de derechos civiles. El cantante Ricky Martin resumió bien la situación: “Gobernador, sus insultos y sus bur-las nos muestran quien es usted realmente. Precisamente porque sus comentarios fueron hechos en la intimidad queda demostrado de que está hecho. Es en la intimidad donde se vive con la verdad e integridad que nos define y la suya está lejos de ser una vertical y admirable.”²⁹

Algunos de los comentarios registrados en los documentos confidenciales mostraban tendencias elitistas proyectando un sentido de superioridad social. En uno de los intercambios el propio gobernador se burlaba de una residencia pobre, a plena vista en la vecindad de la residencia de descanso del Gobernador en Cayey, comentando despectivamente: “Mis vecinos en la montaña. Así no se puede pedir la estadidad”.³⁰

La revolución ciudadana

Ante este cuadro de corrupción, la ciudadanía comenzó a protestar en las variadas formas ya mencionadas. El nivel de legitimidad del gobierno insular había tocado fondo. Al comienzo cientos de personas fueron agrupándose en los alrededores de La Fortaleza, en el Viejo San Juan a corear consignas y a formar piquetes de protesta. En esta convocatoria inicial figuró de forma prominente la Colectiva Feminista, organización que había sido objeto de los comentarios machistas y homofóbicos en el referido chat. Central también fue el

27 El Nuevo Día, “Mark Viverito: “Una persona que usa ese lenguaje contra una mujer no debería gobernar a Puerto Rico”, *El Nuevo Día*, 11 de julio de 2019. <https://www.elnuevodia.com/noticias/eeuu/nota/markviveritounapersonaqueusaeselenguajecontraunamujernodeberiaobernarapuertorico-2504794/>.

28 Primera Hora, “Publican las 889 páginas del chat de Telegram”, *Primera Hora*, <https://www.primerahora.com/noticias/gobierno-politica/nota/publicanlas889paginasdelchatdetelegram-1352507/>.

29 Metro Puerto Rico, “Ricky Martin le pide la renuncia al gobernador. Martin se avergüenza de los líderes del país, 13 de julio de 2019, <https://www.metro.pr/pr/entretenimiento/2019/07/13/ricky-martin-se-averguena-los-lideres-del-pais.html>.

30 “Reacciona dueño de la humilde casa de la que se burla gobernador de Puerto Rico en chat”, <https://www.msn.com/es-us/noticias/estados-unidos/periodista-de-fox-confronta-a-ricardo-rossell%20c3%b3-en-tensa-entrevista/reacciona-due%C3%B1o-de-la-humilde-casa-de-la-que-se-burla-gobernador-de-puerto-rico-en-chat/ar-AAECnSA>.

activismo de los jóvenes bajo la consigna de que, ante los abusos del gobierno, “yo no me dejo”.

Poco a poco, los tamaños de las manifestaciones en el Viejo San Juan fueron aumentando hasta llegar a la gran actividad llevada a cabo en las inmediaciones de Plaza Las Américas en Hato Rey. Lo sucedido en las inmediaciones de La Fortaleza, y luego en el llamado Expreso Las Américas, fue impresionante en cuanto a la fuerza y la diversidad del reclamo. Un elemento que contribuyó a la masividad de la convocatoria tuvo que ver con la participación de artistas y personalidades que se sumaron al pedido de renuncia del Gobernador y a la convocatoria de protestar en las calles. Artistas como Benito Antonio Martínez Ocasio (Bad Bunny), con cerca de 18 millones de seguidores en las redes sociales, así como Ricky Martin, René Pérez conocido como “Residente”, Olga Tañón, Ednita Nazario, Kany García, Tommy Torres, para solo citar algunos, crearon un espacio de convocatoria novedoso y nunca antes visto. Todos ellos son figuras muy queridas en Puerto Rico tanto por su calidad artística como por su compromiso ciudadano con diversos reclamos.

Para tal convocatoria se utilizaron las redes sociales. Este es un desarrollo común en las campañas internacionales de derechos humanos. Estas son: “herramientas tales como las redes sociales, los videos documentales, el periodismo ciudadano y la educación virtual han acelerado cambios políticos, reduciendo las desventajas de información de los grupos marginados y facilitado la acción conjunta de activistas a través de las fronteras.”³¹

Agrupaciones tan diversas como motoristas convocados por un líder comunitario como “Rey Charlie” hasta coros universitarios, se unieron al reclamo. Feministas al lado de sacerdotes progresistas, cantantes y artistas junto a estudiantes universitarios, buzos en el mar y seguidores del yoga, en motora y en bicicleta, sindicatos, cooperativistas, todos desde su identidad particular, articuló un demos, es decir una comunidad organizada para defender el interés común. Esa diversidad de convocados coexistió con una gran variedad expresiva: las consignas tradicionales y las nuevas eran gritadas o cantadas junto con lectura de cuentos, con coros o con “cacerolazos” en los vecindarios donde los ciudadanos se hacían sentir desde sus hogares. Además, se integró el llamado *perreo* combativo (estilo de baile de música urbana) al menú de formas de expresión de los jóvenes. Consignas como “Ricky renuncia y llévate a la Junta” también expresaban que la protesta iba dirigida contra las medidas de austeridad tomadas por la Junta de Control Fiscal designada por el Gobierno Federal de Estados Unidos.³²

Interesantemente, uno de los elementos clave de este proceso fue la relativa ausencia de los partidos políticos principales en este conflicto. El partido de gobierno no pudo enfrentar la crisis de forma adecuada ya que se mostraron graves diferencias internas sobre el curso de acción a tomar. Además, el PNP había apoyado muchas de las medidas que sostenían las políticas de austeridad de y se encontraba distanciado del pueblo tal como revelado por el chat. El Partido Popular Democrático (PPD) se proyectó también de forma débil. El hecho de que el PPD había igualmente participado en las de esquemas de corrup-

31 Boaventura de Sousa Santos, *Derechos humanos, democracia y desarrollo*, Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, 2014.

32 José Caraballo Cueto, Yarimar Bonilla, “La Junta no es la solución”, *El Nuevo Día*, 4 de agosto de 2019, <https://www.elnuevodia.com/opinion/columnas/lajuntanoeslasolucion-columna-2509777/>.

ción e inversionismo político lo hacían lucir con poca credibilidad para liderar los esfuerzos para promover la transparencia y el activismo ciudadano exigido. Otras agrupaciones como el PIP y el recién creado Movimiento de Victoria Ciudadana estuvieron presentes de forma secundaria en las manifestaciones.

La presión política ciudadana tuvo su foco principal la residencia oficial y sede principal del poder ejecutivo: La Fortaleza (Palacio de Santa Catalina). Nunca antes se había visto a la ciudadanía cercando todo el perímetro de la sede de poder gubernamental de forma simbólica y real. Además, la manifestación se trasladó al Expreso Las Américas, cercano a las inmediaciones del Centro Comercial emblemático del neoliberalismo en la isla. Las fotos de manifestación llevada a cabo el 22 de julio de 2019 en el Expreso Las Américas fue muestra clara de la extraordinaria masividad alcanzada. Por primera vez en la historia una movilización que dependió, en gran medida, de las redes sociales como forma de convocatoria principal, y las personas que la convocaron estaban fuera del espectro de la política partidista, lograba unir a sectores muy diversos de la sociedad.

Esa marcha del 22 de julio fue crucial para determinar los eventos futuros. Félix Córdova lo explica muy bien: “La marcha del 22 de julio reafirmó el dictamen popular del miércoles anterior. La enseñanza de estos dos momentos cruciales fue decisiva: los dos cuerpos legislativos tuvieron que manifestarse no ya sobre la posibilidad de rescindir al gobernador, sino de la necesidad de hacerlo. Por tanto, la acción de la legislatura no nació en la legislatura. Fue el resultado inequívoco de lo que sucedía en la calle. Allí, en el amplio escenario público se desplegaba una voluntad que adquiría cada día más fuerza en la inagotable creatividad de su reclamo.”³³

Un gobernador que había obtenido solo el 41 por ciento de los votos en las elecciones, y que había manejado de forma torpe e insensible la crisis del huracán María, se encontró absolutamente aislado en medio de una grave crisis de legitimidad. Mientras que la ciudadanía estaba sólidamente en favor de la renuncia, líderes importantes del propio partido de gobierno se unieron al pedido de renuncia. Cuando el más importante líder municipal del PNP, Ramón Luis Rivera, solicitó al Gobernador que accediera a renunciar a su cargo, muchos observadores reconocieron que ya el dique se había roto y que ya nada iba a detener el descontento en las calles.

El 25 de julio de 2019, el Gobernador anunciaba, mediante un video, su renuncia al cargo. El reclamo era tal que no se atrevió a convocar una conferencia de prensa. Fue un momento dramático debido a la celebración de miles de personas que esperaban ansiosamente el anuncio que confirmaba la victoria de una de las movilizaciones sociales más exitosas de la historia. Al igual que lo sucedido con Vieques décadas atrás el asunto tuvo una cubierta internacional impresionante.³⁴ En Estados Unidos no pocos comentaristas hi-

33 Félix Córdova Iturregui, “Un verano singular: la democracia en la calle”, *Red Betances*, <http://www.redbetances.com/component/content/article/51-en-portada/3354-2019-08-25-22-24-15.html>.

34 Danica Coco, “Puerto Rico Governor Resigns as Promised, Successor Sworn in”, NBC Los Angeles, <https://www.nbclosangeles.com/news/politics/puerto-rico-house-confirms-pierluisi-secretary-of-state-514289801.html>. Jorge L. Ortiz, “Puerto Rico had three governors in a week. Now what?” *USA Today*, <https://www.usatoday.com/story/news/nation/2019/08/16/puerto-rico-3-governors-week-wanda-vazquez-stability/2025597001/>. NPR, “New Puerto Rico Governor Sworn in amid Political Chaos”, <https://www.npr.org/2019/08/02/747717176/puerto-ricos-governor-resigns-amid-political-chaos-says-successor-will-be-sworn>. Antonia Laborde, “La renuncia oficial de Rosselló no acalla las protestas en Puerto Rico”, *El País*, https://elpais.com/internacional/2019/08/03/actualidad/1564786068_043313.html.

cieron referencia a que la oposición al Gobernador Rosselló había sido mucho más creativa que la expresada por la sociedad estadounidense en contra de los excesos del Presidente Trump.

En vez de una conclusión

La lucha que se escenificó en Puerto Rico es esencialmente un momento, particular y significativo, de una lucha por los derechos humanos vistos estos en una dimensión amplia. Debe ser vista como parte de un proceso de la creación de un modelo de participación democrática real y conducente a la representación efectiva de los excluidos del proceso político presente. Cómo va a tomar forma concreta ese reclamo todavía es difícil de precisar o anticipar. Falta ver si las asambleas ciudadanas en diversos pueblos podrán articular un programa de reivindicaciones mínimas pero en cualquier caso siguen operando diversas organizaciones no gubernamentales de influencia diversa.

Lo que sí es claro es que resultó ser una manifestación intensa enfocada en reivindicar la dignidad humana vista esta como expresión de la personalidad humana en sus distintas manifestaciones e identidades diversas. El verano boricua demostró una capacidad de acción ciudadana conjunta que puede ser clave para seguir mirando el futuro como una oportunidad.

Sacar del Clóset la Protesta: Foto Ensayo

Federico Cintrón Moscoso¹



Policía agrede a manifestantes con gas pimienta frente al Capitolio de Puerto Rico.
San Juan, 31 de marzo de 2017.

La persecución política y la represión violenta contra los sectores obreros y estudiantiles desde la primera mitad del siglo pasado ha logrado demonizar la protesta en Puerto Rico al grado de ser considerada por muchos como antidemocrática y vandálica. La ofensiva común de los representantes del Estado tiende a desacreditar a quienes se atreven a protestar y, luego, llamar al orden, insinuando que la protesta es un acto incivilizado que solo atenta contra el bienestar social. Si estos disuasivos no son suficientes o si la presión aumenta, entonces el próximo paso suele ser el uso de la fuerza policial, demasiadas veces injustificada y excesiva.

¹ **Federico Cintrón Moscoso.** Antropólogo y educador ambiental. Ha ejercido como Docente en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Colaborador de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. fcintronmoscoso@gmail.com



Muchas personas hoy temen expresarse públicamente o sospechan de aquellas que sí lo hacen. En gran medida, esta historia de intimidación y avergonzamiento contra quienes protestan es la que, metafóricamente, ha ido escondiendo “la protesta en el clóset” de nuestras vidas privadas — desde donde voceamos nuestros descontentos contra las situaciones que nos aquejan.

SACAR DEL CLÓSET LA PROTESTA



Grupos de maestros y profesores de universidades públicas y privadas se unen frente al Capitolio para protestar el cierre de más de cuatrocientas escuelas públicas, además de los recortes a la Universidad de Puerto Rico. San Juan, 12 de mayo, 2017.

Protestar es el ejercicio legítimo de dos derechos fundamentales: el derecho a la libertad de expresión y el derecho de reunión, ambos garantizados por la Declaración Universal de Derechos Humanos y por las constituciones de la mayoría de los países del mundo, incluyendo las de Puerto Rico y Estados Unidos.



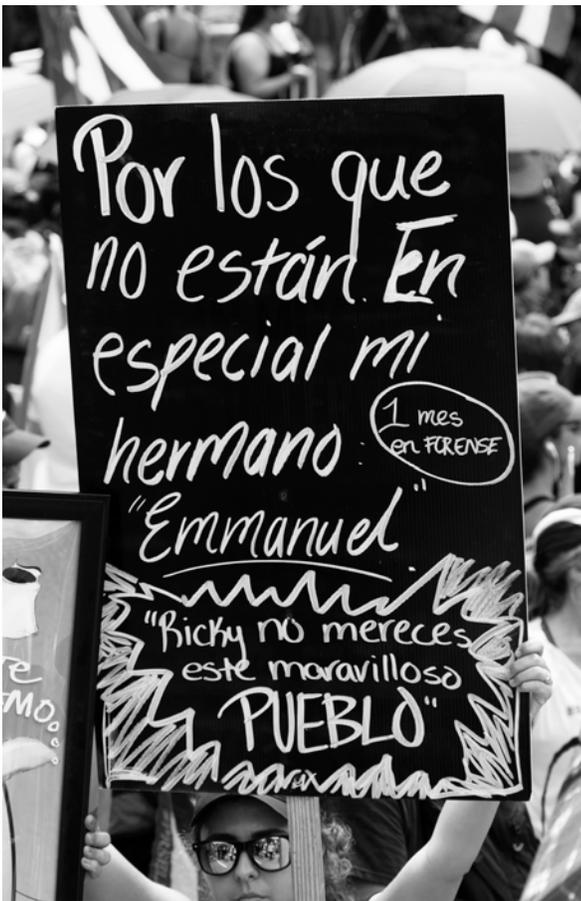
Más de 500,000 personas se congregaron en el expreso Las Américas para pedir la renuncia del gobernador Ricardo Rosselló Nevares. Hato Rey, 22 de julio, 2019.

Los eventos de julio de 2019, nos demuestran la importancia de poder reclamar y exigir políticamente nuestros deseos colectivos en manifestaciones públicas y libres. Estos reclamos no son particulares al contexto local, sino que los vemos cobrando fuerzas alrededor del mundo como resultado de una emergencia política global (y una política global emergente) que exige mayor participación ciudadana y transparencia gubernamental, mientras se atienden los problemas fundamentales de nuestros tiempos — las desigualdades políticas, sociales y económicas, y la crisis climática.



4,645 es el número estimado de muertes a causa de la negligente respuesta gubernamental tras el paso de los huracanes Irma y María; estadística que el gobierno estuvo negando por meses y que luego se supo gracias al arduo trabajo de reporteros e investigadores locales. Hato Rey, 22 de julio, 2019.

No cabe duda que, al concluir el verano de 2019, el mes de julio se convirtió de inmediato en un referente político importante para las luchas reivindicativas dentro y fuera de Puerto Rico.



Muchos familiares, como esta joven, aún esperan por el Instituto de Ciencias Forenses para que les entreguen el cuerpo de sus seres queridos. Hato Rey, 22 de julio, 2019.



Manifestante que porta bandera LGBTTOI pide la salida de Wanda Vázquez y Thomas Rivera Schatz, como parte de la jornada #Rickyrenuncia. Hato Rey, 30 de julio, 2019.

Por primera vez en la historia de este país, las diversas voces de un pueblo agobiado por las estructuras coloniales en el poder, se unieron para lograr la renuncia de un gobernante promotor de los intereses de los ricos y poderosos. La suma de un sinnúmero de agravios que venían acumulándose desde hace décadas, pero que se intensificaron con la aprobación de la ley PROMESA en 2016, seguida de la negligente respuesta gubernamental tras el paso de los huracanes Irma y María en 2017, resquebrajó el sentido de impotencia individual y el miedo a confrontar a los líderes políticos abiertamente en las calles.



Una turista se une a las manifestaciones en repudio al gobierno de Ricardo Rosselló Nevares.
San Juan, 2 de agosto de 2019.

La ciudad amurallada de San Juan, que en el 2019 celebrara su 5to centenario, sirvió nuevamente de primerísimo escenario a eventos de trascendencia histórica que volvieron a quedar *memoriados* sobre sus paredes y entre sus callejones.



Un grupo selecto de artistas participó de la manifestación exhortando a Puerto Rico a “ponerse de pie”.
Hato Rey, 22 de julio, 2019.

Esta jornada de acciones colectivas, muy singular por la multiplicidad de sus repertorios, contenidos y participantes, sorprendió a todxs con una gran victoria de pueblo hasta el momento inalcanzada, aunque no enteramente inimaginada.

SACAR DEL CLÓSET LA PROTESTA



Estudiantes en huelga dando comienzo a una marcha en defensa de la Universidad de Puerto Rico
San Juan, 31 de marzo, 2017

Según se van esbozando distintos análisis alrededor de este rescindiramiento ciudadano de julio de 2019, se torna imprescindible mirar también otras acciones colectivas que en los últimos años se han llevado a cabo; esas que han persistido en desafiar los intentos de acallar a quienes defienden sus derechos de frente, a plena luz del día.



Escena de la pieza “Las Cenizas de la Muerte”, por el colectivo obrero de teatro radical Papel Machete. En este kamishibai japonés se presenta una historia donde la comunidad se une para cerrar la carbonera AES y proteger la salud del pueblo. 3ra Promesa de Aguinaldo a los Reyes Magos en el Campamento en Contra de las Cenizas de Carbón. Peñuelas, 3 de enero, 2019.

Mantener estas luchas vivas ratifica, ante los ojos incrédulos y las voces que difaman, la legitimidad del derecho a la protesta — mientras se articulan como espacios de confluencia, experimentación táctica y resistencia.



Obrerxs, estudiantes y jubiladxs se manifiesta en contra de las políticas de austeridad en el Día Internacional de los Trabajadores y Trabajadoras. Hato Rey, 1 de mayo, 2017.

Reconocer la protesta como un derecho es “sacarla del clóset”²; es hacer visible y conspirar para colectivizar (o ‘desindividualizar’) la indignación que nos asedia cotidianamente en este país “del tumble”³, de “doctrinas de shock” y de violencias estructurales.

2 Siguiendo el trabajo de Luci Cavallero y Verónica Gago, “Una lectura feminista de la deuda” (Fundación Rosa Luxemburgo, 2019).

3 “Vivo en el país del tumble”, canción de Plena Combativa que denuncia la corrupción gubernamental.



Grupos defensores de los derechos de las personas transexuales y transgénero participan del Día Internacional de la Mujer, ampliando la diversidad de voces en contra del discriminen por género. Hato Rey, 8 de marzo, 2019.



“Pasarela Contra la Deuda” en el Día Internacional de la Mujer. Un acto político que buscaba contrarrestar el discrimen que existe contra los cuerpxs no favorecidxs y avergonzados por la sociedad machista. Hato Rey, 8 de marzo, 2019.

Sacar del clóset la protesta es entenderse actor político para juntxs retar el control moral del orden diferenciado y opresivo que los grupos de poder ejercen sobre sujetos “sexualizados”, “racializados” y “precarizados”; es sumar, abiertamente, las identidades-otras en favor de una transformación social más equitativa y justa.



Estudiantes universitarios vinculan los recortes presupuestarios y las alzas de matrícula correspondientes, a la corrupción gubernamental y el endeudamiento ilegítimo del gobierno local. San Juan, 31 de marzo, 2017.



Meses luego de acabarse la Gran Huelga de 2017, lxs estudiantes continúan exigiendo la devolución del presupuesto universitario y se suman a las manifestaciones del Día Internacional de los Trabajadores y Trabajadoras. Río Piedras, 1 de mayo, 2018.



“No tenemos planeta B”, la consigna que está uniendo a millares de niñxs y jóvenes a través del Mundo, en reclamo de su derecho a existir. 3ra Caminata Puerto Rico Ante el Cambio Climático. San Juan, 21 de septiembre, 2019.



Residentes de las islas municipio de Vieques y Culebra protestan las condiciones estructurales de aislamiento en las que han sido mantenidxs a través de un sistema de transportación marítima ineficiente. 14 de septiembre, 2019.

SACAR DEL CLÓSET LA PROTESTA



Pancartas vinculan el deterioro del sistema de transporte marítimo con el limitado acceso a servicios básicos de salud, y un persistente empobrecimiento social y económico. 14 de septiembre de 2019.



Organizaciones ambientales, culturales y obreras llegaron hasta Adjuntas a marchar por el sol. Casa Pueblo y sus aliados continúan luchando por la urgente transformación hacia el uso de energías renovables. Agua, Sol y Sereno se manifiesta solidariamente desde las alturas de sus zancos y con su arte combativo. Adjuntas, 21 de abril, 2019.



Organizaciones ambientales y políticas protestan en contra de la contaminación causada por la carbonera AES en Peñuelas. 21 de abril de 2019.



Alexis Massol, co-fundador de Casa Pueblo, lidera la Marcha del Sol junto a su familia y cientos de aliados. Agua, Sol y Sereno, encabezado por el artista Pedro Adorno, también participan de la actividad. 21 de abril de 2019.



Una niña participa del Día Internacional de la Mujer, sosteniendo un cartel que reta las construcciones normativas de género. 8 de marzo, 2018.

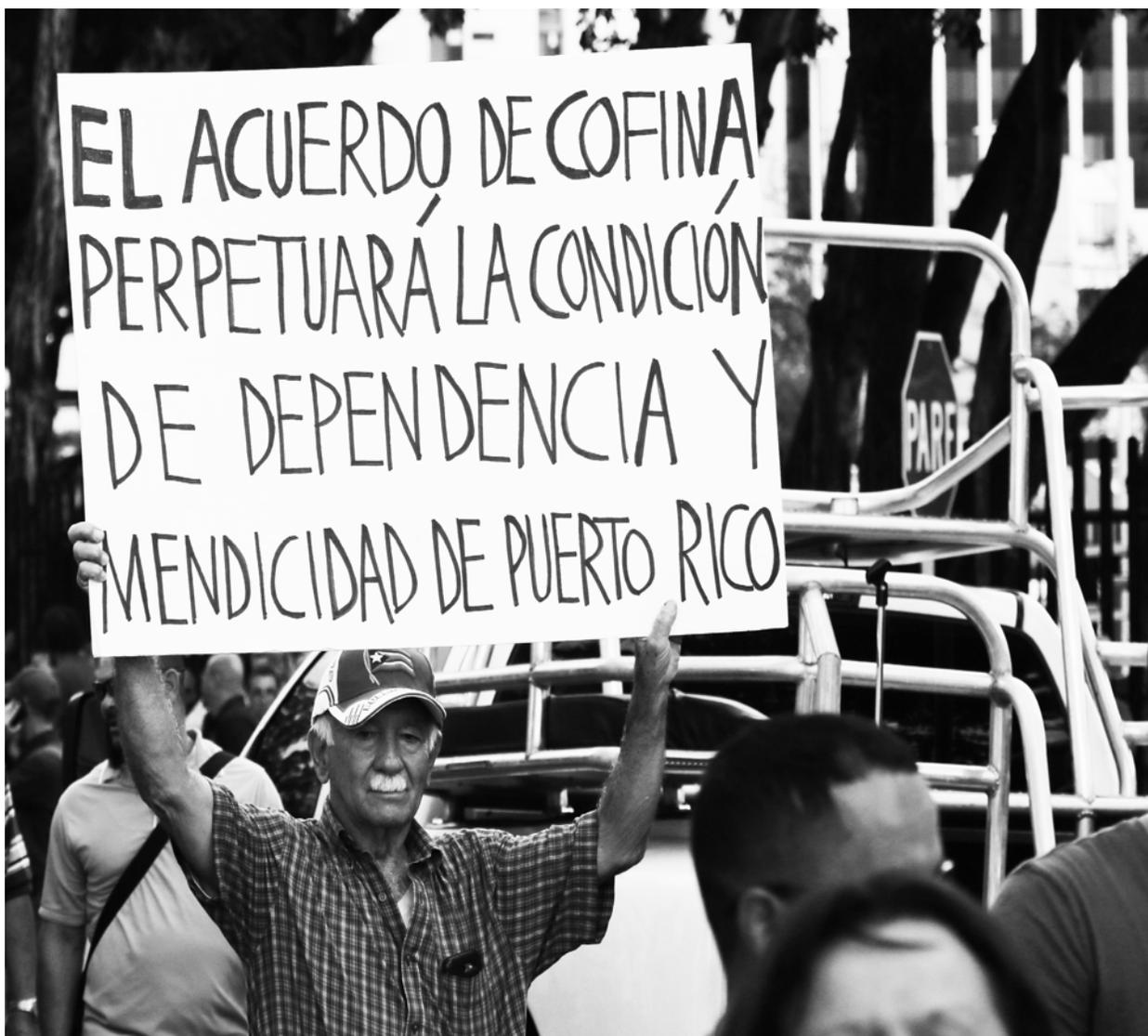


Manifestante en el Día Internacional de la Mujer utiliza su cuerpo para enviar su mensaje en contra del sistema patriarcal. La precariedad, el desmantelamiento de los servicios esenciales y la restricción a las libertades de las mujeres y las personas LGTBTTQI son vinculadas con la insistencia del gobierno de priorizar el pago de una deuda ilegítima y odiosa. Hato Rey, 8 de marzo, 2019.

SACAR DEL CLÓSET LA PROTESTA



Activista trans participa de la “Pasarela Contra la Deuda” en el Día Internacional de la Mujer. 8 de marzo de 2019.



Un pensionado denuncia el impacto nefasto que tendrá el reciente acuerdo entre el gobierno y los acreedores de COFINA en el cual Puerto Rico se compromete a pagar una deuda no auditada por los próximos 40 años, restringiendo su capacidad de desarrollo y aumentando la dependencia en los mercados financieros. Hato Rey, 16 de enero, 2019.



La organización Madres Contra la Guerra participa de un piquete frente a la Corte Federal en oposición al plan de ajuste fiscal. La organización también lucha en contra de la reciente Ley 124 de 2019, que obliga a todo hombre de 16 a 26 años que obtenga una licencia de conducir a ser inscrito en el servicio militar selectivo. Hato Rey, 16 de enero, 2019.



Manifestante protesta con su cacerola frente al Departamento de Justicia.
30 de julio de 2019.

SACAR DEL CLÓSET LA PROTESTA



“Benito” se ha convertido un símbolo de consistencia y lucha, participando en una gran cantidad de manifestaciones en favor de la justicia social. Aquí acompaña al movimiento feminista en el Día Internacional de la Mujer.
8 de marzo de 2018.

La Flecha en el Aire: ¿Qué Dice y Qué Augura Nuestro Verano del 19?¹

Benjamín Torres Gotay²

Esa flecha está en el aire. Dónde, cuándo y cómo va a impactar, eso es lo que, en este momento no podemos decir. Pero de que el cambio viene, el cambio viene. De hecho, ya empezó.

Menos de un mes antes de que se desataran las protestas del Verano del 19, publiqué una columna en la que reflexionaba sobre la gravísima cultura de corrupción que tiene atenazado a nuestro hermano pueblo de Guatemala. Dos expresidentes están presos, el saliente presidente está siendo investigado y una exprimera dama recientemente fue encarcelada por sospechas de que financió una campaña política con dinero del narcotráfico, son solo algunos ejemplos de lo metida hasta el cuello que está la política de aquel país en el lodazal de la corrupción.

Advertía en aquel texto sobre el peligro de que, si no estábamos alertas, los puertorriqueños íbamos por el mismo camino, sino es que ya estamos ahí. Recordaba en la columna que los guatemaltecos habían empezado a despertar y con protestas callejeras lograron que fuera acusado y arrestado el presidente Otto Pérez Molina, un criminal de carrera que, desde la presidencia, diseñó un esquema mediante el cual él y su círculo cercano le robaron millones de dólares al sistema de aduana de uno de los países más pobres de América.

Terminé la columna haciendo alusión a esas protestas diciendo: “En Guatemala aprendieron a protestar. Aquí, rompemos el internet con memes y después a lamentarnos por quién ganó Miss Puerto Rico”.

No tenía yo en aquel momento, 16 de junio de 2019, casi ninguna fe en que el pueblo de Puerto Rico fuera a reaccionar a los abusos a los que hace décadas viene siendo sometido. No creo que fuera el único que pensaba así. Mi comentario es solo una muestra de cuán asombroso sería lo que pasó apenas unos días después.

El 10 de julio fueron arrestadas las titulares de Educación, Julia Keleher, y de ASES, Ángela Ávila, junto a varios contratistas. El 13 de julio, se revelaron las 889 páginas del chat que estremecieron a Puerto Rico. Sacudido del marasmo por esos dos eventos, el pue-

¹ Reflexión en el contexto de la actividad “Verano 2019: Signos y Aprendizajes para la Iglesia”, co-auspiciada por la Mesa de Diálogo Martin Luther King Jr. y el Simposio Gamaliel Ortiz Nieves. Celebrada el 2 de noviembre de 2019, Iglesia Cristiana Discipulos de Cristo, Urb. El Señorial en San Juan de Puerto Rico.

² **Benjamín Torres Gotay.** Periodista y escritor. Labora en el diario *El Nuevo Día*, donde escribe la columna dominical Las Cosas por su Nombre. btorres@elnuevodia.com

blo generalmente dormido despertó, salió a la calle y exigió respeto. El 24 de julio, casi al filo de la noche, Ricardo Rosselló se convertía en el primer gobernador en la historia del Estado Libre Asociado (ELA) en renunciar a su cargo.

En 15 días, la historia de Puerto Rico dio un vuelco que resultaba inimaginable apenas unos días antes. ¿De dónde vino la fuerza que demostró Puerto Rico en aquellas dos mágicas semanas? ¿Cuáles fueron las raíces que alimentaron la determinación demostrada por los puertorriqueños durante esos días? ¿Cuál fue el campanazo que despertó a Puerto Rico de un marasmo de eras y lo llevó a la calle nada más y nada menos que a pedir la renuncia de un gobernador constitucionalmente electo?

¿Qué dice sobre nosotros lo ocurrido en el Verano del 19? ¿Qué implicaciones tiene para nuestro futuro lo recién ocurrido? ¿Fue lo ocurrido en julio (nunca más propiamente dicho) golondrina de un solo verano o realmente fuimos testigos de una transformación permanente en la sociedad puertorriqueña y su relación con el poder? ¿Hay señales que permitan pensar que estamos atestiguando una transformación permanente de la correlación de fuerzas y de los mecanismos de participación ciudadana y rendición de cuentas en la sociedad puertorriqueña? En pocas palabras, ¿somos realmente un país distinto después del mítico Verano del 19?

Las respuestas a esas preguntas que recién planteé, por supuesto, no las tengo. Más que respuestas, de paso, tengo preguntas. Preguntas que propongo que todos nos planteemos, mientras reflexionamos sobre asuntos tan graves en la vida colectiva de un país como los que nos han ocupado en este tiempo de altas turbulencias. Pero soy de la idea de que se sabe más de una persona, o de una sociedad, por lo que se pregunta que por lo que dice saber.

La primera pregunta es: ¿cómo llegamos al Verano del 19?

No hay una sola respuesta. Intentaré dar la que, de todo lo escuchado y reflexionado durante los pasados meses, a mí me parece más cercana a los eventos que nos ocupan.

Durante un par de décadas, la sociedad puertorriqueña fue mostrada al mundo por Estados Unidos como ejemplo de éxito económico y social, en contrapeso a las penurias del marxismo-leninismo que estaba siendo implantado en nuestra hermana Cuba. El progreso de aquellos años se debió, fundamentalmente, al trato privilegiado que nos dio Estados Unidos, con programas como al PRRA, la PRERA, Manos a la Obra y diversos esquemas de beneficios contributivos que dieron paso al acelerado proceso de industrialización y dramáticos cambios sociales que vivió la isla desde principios de los años 50 y durante todos los años 60.

“En veinte años, la isla se transformó de un distrito mayormente agrícola, a una plataforma industrial orientada a la exportación, con una cultura agrícola decadente”, dicen los historiadores Rafael Bernabe y César J. Ayala en su libro ‘Puerto Rico en el siglo americano: su historia desde 1898’.

En la década de los 70, este modelo ya mostraba cansancio y en los 90 se detenía, en gran medida porque su principal impulsor, Estados Unidos, había perdido el interés en

su vieja colonia del Caribe, después de que dejó de serle útil tras el derrumbe del bloque soviético y el fin de la Guerra Fría, que se desplomó súbitamente entre el 1989 y el 1991.

El pensador puertorriqueño Arcadio Díaz Quiñones explica así en su clásica colección de ensayos que tituló 'La memoria rota' como veía a Puerto Rico ya desde la década de los 90:

“Aquella feliz alianza utópica del Estado Libre Asociado estaba amenazada desde afuera y desde su propio interior. Pero no fue hasta finales de la década del sesenta y los años 70 que empezó a hacerse dramáticamente visible la crisis que ha ido exacerbándose hasta hoy, restándole legitimidad y apoyo a un proyecto que ya no parece viable”.

Como consecuencia del deterioro del modelo político y económico, todos los demás componentes de la vida colectiva se han ido derrumbando, poco a poco, ante nuestros ojos desinteresados, cuando no indolentes. Todas las competencias del Estado, desde las más complejas como el establecimiento de un modelo de desarrollo económico, hasta las más sencillas, como establecer un sistema de transporte confiable a Vieques y Culebra, fueron cayendo en crisis.

Llegaron básicamente al punto del desplome las tres competencias fundamentales de cualquier estado: salud, seguridad y educación.

En el camino, causa y consecuencia a la vez de la misma crisis, el Estado fue tomado por una clase política mediocre y fundamentalmente corrupta. Los partidos que albergan a esta clase política parasitaria, que por décadas se han intercambiado el poder, se convirtieron en el camino en logias cerradas y excluyentes que solo actúan en función de sus propios intereses y de quienes los sostienen y a las cuales es muy difícil, si no imposible, influir desde afuera.

A falta de algo importante que hacer en una colonia en que todo lo esencial – seguridad, economía, defensa, fronteras - se maneja desde afuera, se dedicaron a básicamente lo único que les quedaba: cebarse del presupuesto, del que viven pegados como abejas de un panal.

Tienen estos partidos todas las características de un culto: se hablan solo entre sí mismos, tienen símbolos y colores que los distinguen y hay que pasar múltiples pruebas de lealtad para que puedas decir en toda propiedad que eres uno de ellos.

Esos partidos se han apropiado del aparato público con tal voracidad que solo sienten que tiene derecho a servirle al país aquellas personas cuya lealtad sea a ellos y no al pueblo. Por eso es que uno va puesto por puesto de alto nivel en el gobierno y se encuentra ocupándolos a personas que no necesariamente son las más capacitadas, sino las que mejor conectadas estaban con el partido en el poder.

Hagamos el ejercicio mental y vamos a ver, con horror, que eso aplica a todo, desde los jueces del Tribunal Supremo y los secretarios de las agencias más importantes, hasta los supervisores de turno en las más anodinas agencias. Para esos partidos, las personas que tenemos ocupaciones más productivas en la vida que estar participando años tras año

en campañas políticas no existimos ni, desde el punto de vista de ellos, tenemos derecho a aportar.

De la misma manera, nos golpean con frecuencia que aturde las noticias de parientes y dolientes de políticos siendo reclutados, o como empleados o como contratistas, por políticos, con salarios inalcanzables para quien no tenga, por nacimiento o por haberla trabajado, la bendición de una buena conexión política.

Esta crisis poliédrica mostró su primer cénit en otro verano, el del 2016, momento en que, como un cohete que estalla en llamas, hizo explosión prácticamente lo que creíamos que era Puerto Rico y se deshizo en estruendo de pirotecnia la idea de país que nos habían vendido.

Un año antes, el entonces gobernador Alejandro García Padilla, había declarado la deuda impagable. En el verano del 2016 el Tribunal Supremo de los Estados Unidos, en el caso Sánchez Valle, decidió que Puerto Rico nunca dejó de ser una colonia Washington y, el mismo día, la Cámara de Representantes federal, en respuesta a los impagos de deuda que venían de meses antes, aprobó la ley Promesa, que un par de semanas después sería refrendada por el Senado y firmada por un presidente, Barack Obama, que cuando venía a recaudar fondos dijo que iba a resolver el problema colonial de la isla en dos años.

Ese estatuto, como sabemos, derribó de un plumazo el simulacro de democracia con el que Estados Unidos nos había entretenido desde el 1952, nos devolvió a un régimen colonial clásico y nos puso bajo la tutela de la llamada Junta de Supervisión Fiscal, un organismo no electo que ha impuesto en la isla un brutal régimen de austeridad que ha empeorado el ya complicadísimo cuadro económico que vivíamos y cuyos efectos de una u otra manera los hemos sentidos todos.

El nivel de desdén de Estados Unidos por Puerto Rico es tal que Promesa, que es la acción más importante con respecto a Puerto Rico de los pasados 60 años, no es para mejorar ningún aspecto fundamental de nuestra vida colectiva, sino para quitarnos el control sobre nuestras propias finanzas de manera que haya la mayor cantidad de dinero posible para pagar una deuda adquirida en circunstancias harto dudosas, con poderosos conglomerados financieros estadounidenses.

El 20 de septiembre del 2017, nos barrió María. La resaca de aquel devastador ciclón sacó a flote, al mismo tiempo, la inviabilidad del estado puertorriqueño y el desdén sin nombre con el que nos tratan desde Estados Unidos. El huracán nos demostró, como nada había podido hacerlo antes, que estábamos solos. Ganamos ahí la conciencia de que, si algún día, íbamos a avanzar, tendría que ser por nuestros propios medios. Esa fue una idea más importante en el Verano del 19 de lo que se ve a simple vista.

Ese, entonces, era, a grandes rasgos, el cuadro de desolación de la sociedad puertorriqueña cuando nos sorprendió como un huracán el Verano del 19. Ruinas humeantes nos rodeaban. Vivíamos lo más profundo, frío y solitario de una interminable madrugada. Carecíamos de esperanza. Estábamos ante una sociedad en crisis en todos los órdenes, constreñida por las escasas posibilidades de desarrollo y de orden que caben dentro de la camisa de fuerza colonial.

Éramos víctimas de una economía en decadencia y de una clase política abusadora, desconectada de la realidad sanguínea del país, centrada solo en servirse a sí misma y a los intereses que la sostienen. Para la población, las más simples tareas de la vida colectiva de momento se habían vuelto con el paso del tiempo extraordinariamente complicadas.

Una sociedad que se sabía de las más desiguales del mundo, algo que quizás no se ve, pero que sin duda se siente. Una población que se sabía timada por el poder colonial y por sus cómplices aquí, aunque no haya podido nunca articularlo de esa manera. Una población que, según demuestran las dramáticas estadísticas de emigración, se veía cada día con menos posibilidades en Puerto Rico y prácticamente huye despavorida hacia otro país.

Desde hace muchos años, las acciones del poder fueron abriendo una grieta en su relación con la población. Cuando el inusualmente caliente verano del 2019 empezaba a andar con estruendo de tren de vapor, esa grieta era de una dimensión inconmensurable. La ruptura era irreparable.

Solo faltaba la mecha que prendiera el bosque.

Así llegó el 10 de julio y los arrestos bajo acusaciones de corrupción de las jefas de agencia que manejaban, entre ambas, la mitad del presupuesto del gobierno central. Y después el 11, el 12 y el 13, aquel sábado de Dios en que el país vio, por primera vez en su historia, cómo son sus gobernantes cuando creen que nadie los está mirando.

Y de ahí en adelante las marchas cada vez más concurridas. La marcha del 15 de julio, con 15 0 20,000 personas inundando las calles del Viejo San Juan. La del 17 de julio, también en el Viejo San Juan, a la que ya se habían involucrado artistas puertorriqueños de talla global como René Pérez, Benicio del Toro y Bad Bunny, la más grande, hasta ese momento, de las manifestaciones contra Ricardo Rosselló.

Y la marcha del 22 de julio, que superó las más ardientes expectativas de todo el país, que dejó corta a la que antes había sido la mayor marcha de nuestra historia: la que en el 21 de febrero de 2000 juntó a cientos de miles de puertorriqueños exigiendo el cese de los bombardeos de la Marina de Guerra de Estados Unidos en Vieques. Ese fue el día en que Puerto Rico dijo, con una sola voz: no más.

Después de muchas décadas de abuso, de atestiguar con ánimo mayormente perplejo cómo la isla de nuestros amores se iba derrumbando, cómo se iba desintegrando la sociedad en que aspiramos a vivir, por fin Puerto Rico reaccionaba. Estábamos despiertos y en pie de lucha. Mi querida amiga Wilda Rodríguez, que viene tomándole el pulso al país al menos desde principios de los años 70, resumió lo ocurrido en un corto, pero fulminante comentario en sus redes sociales: “Puerto Rico está despierto. No he vivido en vano”.

La mecha que prendió el fuego fue la visión del poder sin máscaras, como siempre imaginamos, o temimos que era, a puertas cerradas, según nos lo mostró el chat. Había, en aquella bochornosa conversación, una frase que corroboraba nuestras más antiguas sospechas y que, a mi juicio, resumía como ninguna otra lo que allí se pensaba y se decía: “cogemos de ... hasta a los nuestros”.

Ayudó, a despertar por supuesto, que quien ejercía el poder, o el poder casi simbólico que se ejerce en una colonia, en ese momento en particular, era Ricardo Antonio Rosselló Nevares.

Ricardo Rosselló, quien, como sabemos, no tenía ninguna experiencia de trabajo significativa antes de ser electo a la gobernación, llegó al primer puesto electivo del país no por ningún mérito particular que pudiera tener, sino por ser hijo de papá, por haber sido cargado por poderosos intereses y por haberse beneficiado de un sistema electoral demente y anacrónico que permite a alguien elegirse con el voto de solo cuatro de cada diez votantes, como fue su caso.

Puerto Rico sabía que Rosselló no merecía el puesto, ni estaba capacitado para ejercerlo. Era una burla para gran parte del país que él fuera el gobernador. No era alguien a quien la gente le reconociera capacidad, estatura ni experiencia para dirigirlo. No fue, no podía ser, no tenía el material para serlo, el líder de Puerto Rico. Por eso la consigna era, simplemente, “Ricky, renuncia”.

Su breve tiempo en la Fortaleza estuvo marcado por la incompetencia, la corrupción, la superficialidad, la insensibilidad y, como quedó evidenciado en el chat, hasta por la crueldad. No se vio nunca un interés genuino por atender los graves problemas de Puerto Rico. Todo eran representaciones de relaciones públicas para parecer que estaba haciendo algo y tratar, así, de mantenerse en el poder para seguir beneficiando a los allegados que saquearon, y en algunos casos siguen saqueando, el tesoro público, sin ningún pudor.

Hacia recordar al senador Onésimo Sánchez, del cuento ‘Muerte constante más allá del amor’, de quien Gabriel García Márquez escribió:

“Mientras hablaba, sus ayudantes echaban al aire puñados de pajaritos de papel y los falsos animales cobraban vida, revoloteaban sobre la tribuna de tablas y se iban por el mar. Al mismo tiempo, otros sacaban de los furgones unos árboles de teatro con hojas de fieltro y los sembraban a espaldas de la multitud en el suelo de salitre. Por último, armaron una fachada de cartón con casas fingidas de ladrillos rojos y ventanas de vidrio, y taparon con ella los ranchos miserables de la vida real”.

(Vuelvo a menudo a ese pasaje porque me parece una descripción milimétrica de lo que hacen la mayoría de los políticos con Puerto Rico).

El que Ricardo Rosselló haya sido el gobernador fue un catalítico más importante de lo que se ha reconocido. La gente venía viendo y sintiendo desde enero de 2017 que no era alguien en quien se pudiera confiar. No había ninguna relación entre el público y esa manifestación del poder. Rosselló era, en resumen, un símbolo perfecto de todos los males que la clase política nos había estado tirando encima por tantos años y solo hacía falta una pequeña motivación para salir a sacarlo.

De eso, fundamentalmente, se trató el Verano del 19.

La pregunta que todos nos hacemos: ¿cambió Puerto Rico durante el Verano del 19? Más importante, aún: ¿fue un cambio permanente, importante, que se vaya a notar, que desemboque en alguna transformación positiva en la vida colectiva de nosotros los puertorriqueños?

Antes de entrar a intentar responder a esa pregunta crítica, fundamental, que todos nos estamos haciendo desde aquellos días, conviene volver a mirar un poquito atrás.

Un cambio muy importante en la sociedad puertorriqueña viene manifestándose desde por lo menos ocho o diez años. Son cambios muy graduales, imperceptibles desde diversas dimensiones. Pero las señales están ahí, si queremos verlas.

La más importante, visible y obvia de esas señales es la masiva emigración. La isla ha perdido poco más de el 10% de la población desde el 2006 hacia acá. Los índices de natalidad se han desplomado. En el 2018, por primera vez en nuestra historia, murieron más puertorriqueños de los que nacieron. Entre el 1997 y el 2017, se redujo a la mitad la cantidad de niños en nuestras escuelas públicas. En el 2000, estábamos a punto de llegar a cuatro millones de habitantes. Hoy somos 3.2 millones. Al ritmo que vamos, en el 2050, dentro de apenas 31 años, seremos 2.2 millones, la misma cantidad que había en Puerto Rico en el 1950 y un millón menos que hoy.

No hay registrada en la historia de la humanidad un nivel de emigración de esa magnitud en un sitio en el que no haya ocurrido una guerra o una conflagración natural. Nosotros, por supuesto, tuvimos María en el 2017 y eso, sin duda, aceleró el ritmo de la emigración.

Pero desde mucho antes miles y miles de puertorriqueños venían viendo las puertas del aeropuerto que le llevan a otro país como la única manera de mejorar su situación. Es, a consecuencia, de la otra conflagración, el terremoto de pobreza, precariedad, coloniaje, corrupción e incompetencia que nos ha estado sacudiendo durante, al menos, las últimas tres décadas. Y se fueron desde obreros hasta maestros, médicos, ingenieros y otros profesionales que, trágicamente, dejaron de ver en Puerto Rico el lugar donde podían realizar sus sueños o los de sus familias.

Otras señales son menos perceptibles, pero igual de importantes.

En las elecciones del 2000, 1,837,109 votaron por el PNP y el PPD, los dos partidos políticos mayoritarios. En el 2016, esa cifra descendió a 1,111,456, una reducción de 39%. La población ha bajado, pero no tanto, como ya sabemos. Entre el 1972 y el 2012, el PNP y el PPD no sacaron nunca menos del 92% del total de votos emitidos en una elección. En el 2016, entre ambos apenas rasparon el 80%. Ese año, una candidata independiente, Alexandra Lúgaro, sacó el 11.13% de los votos. En esa elección, también, por primera vez resultó electo un senador independiente, José Vargas Vidot.

Las elecciones no son el único termómetro de una sociedad, pero son uno muy importante.

Ese termómetro, en este momento, está dejando ver, con deslumbrante claridad, que cada día hay menos satisfacción con lo que llamamos la política tradicional. No me parece todavía que los partidos tradicionales hayan muerto. Ni siquiera están agonizando. Pero es evidente que no tienen la misma vida de antes.

No han demostrado que hayan aprendido las lecciones del Verano del 19 y quieren continuar actuando en “business as usual”. Pero en esas dos semanas de julio sintieron el aliento indignado de la nación puertorriqueña. Los que al principio dijeron “son los mismos

de siempre” en el transcurso de esas dos semanas vieron en la fuerza del país que no podía seguir tratando de actuar como siempre y empezaron a cumplimentar los trámites para residenciar a Ricardo Rosselló.

Los que trataron en primera instancia de resolver la crisis política en cuartos oscuros, tuvieron que, ante la fuerza de océano embravecido del pueblo puertorriqueño, salir a la luz y asumir bando. En el transcurso de aquellos días, no quedó nadie del lado de Ricardo Rosselló. No fue que se convirtieron de repente en hombres y mujeres de principios. Fue que sintieron la tierra temblando como nunca se había sentido en Puerto Rico y corrieron a buscar refugio.

Después de la renuncia de Ricardo Rosselló, tras la turbulencia momentánea de la decisión de Pedro Pierluisi de juramentar sin haber concluido el proceso de confirmación en la Legislatura, el país ha vuelto a la normalidad. La política, después de la tremenda sacudida del Verano del 19, también volvió a la normalidad. Esto es, a la normalidad de escándalos de corrupción, de las investigaciones del FBI, del nepotismo, de los súper contratos, de incompetencia en las agencias, de la austeridad, la precariedad y el abuso y el coloniaje.

Se avecina un periodo electoral del que nadie en su sano juicio puede en este momento vaticinar si traerá el cambio que este país reclama. La ruta sigue siendo escarpada, sobre todo porque hay sectores poderosísimos, políticos y económicos, a los que les gustan las cosas como están y están atrincherados. El sistema electoral, por ejemplo, sigue siendo tan cerrado como antes. Los personajes que están postulándose con posibilidades de ganar no permiten albergar muchas esperanzas.

Pero, al final del día eso no importa tanto.

El país ya sabe de lo que es capaz. Lo probó en el glorioso Verano del 19. No logró todo lo que se necesita lograr, pero lo que hizo no es poco. Avanzó algo y eso, en nuestras circunstancias, es muchísimo. El mensaje fue clarísimo. La clase política, se haga la sorda, lo sabe.

Ha habido algunas réplicas menores después del verano. Se siente, particularmente en estos días, en que nuevas revelaciones de corrupción nos azotan todos los días, palpitaciones muy parecidas a los de los días previos al Verano del 19. ¿Habrà otro verano similar en el panorama? No se sabe, pero, en el Puerto Rico posterior al Verano del 19, todo parece posible.

Esa flecha está en el aire. Dónde, cuándo y cómo va a impactar, eso es lo que, en este momento no podemos decir. Pero de que el cambio viene, el cambio viene. De hecho, ya empezó.

Sobre las autoras y los autores...

Abraham Magendzo Kolstrein. Director Académico del Programa de Doctorado en Educación, de la Cátedra UNESCO en Educación en Derechos Humanos y del Equipo de Investigadores en Currículum en la Universidad de la Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Premio Nacional en Ciencias de la Educación (2017). Doctor en Educación de la Universidad de Los Ángeles (UCLA)-USA; Máster en Educación e Historia Universidad Hebrea Jerusalén- Israel; Licenciado en Educación y Orientación de la Universidad de Chile. Especialista en currículum, educación en derechos humanos y educación cívica, bullying y violencia escolar y pedagogía crítica. Autor de varios artículos y libros en el ámbito de su especialidad.

Alfonso Fernández-Herrería. Licenciado en Filosofía, Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada, España y Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Afiliado a la Carta de la Tierra (Costa Rica). Miembro fundador de la Asociación Española de Investigación para la Paz y del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación son: teoría y educación para la paz, filosofía de la educación, pedagogía crítica, neoliberalismo y Carta de la Tierra. Tiene publicaciones en revistas nacionales e internacionales de estas temáticas; ha coordinado libros, participado en másteres, conferencias y dirigido tesis doctorales.

Alicia Cabezudo. Profesora Doctora Emérita Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad de Rosario, Argentina. Educadora especializada en derechos humanos, ciudadanía y cultura de paz. Fue vicepresidente del International Peace Bureau (IPB). Consultora del Council of Europe y de la UNESCO en materia de educación para la ciudadanía global. Reside y trabaja en Colombia, desarrollando cursos y proyectos universitarios, programas locales y regionales en temas de paz. Representante del IPB Berlín, Instituto Latinoamericano para la Paz y la Ciudadanía, Asociación Internacional de Educadores para la Paz y la Corporación Creer en la Paz en nuestro continente. Autora de numerosos libros, artículos de investigación y materiales didácticos en estos campos.

Anaida Pascual Morán. Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Miembro Fundador y primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. En sus publicaciones y quehacer docente e investigativo entrelaza las pedagogías liberadoras, la educación diferenciada y los proyectos de investigación-creación con la educación en y para los derechos humanos y la paz. Conferenciante y tallerista en Estados Unidos y varios países de América Latina. Coeditora junto a Anita Yudkin Suliveres de *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década* (2008).

Anita Yudkin Suliveres. Catedrática en el Departamento de Fundamentos, Facultad de Educación y Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Tiene amplia trayectoria en docencia, investigación y acción en la educación para los derechos humanos y la paz, derechos de la niñez y juventud, convivencia escolar, pedagogías transformadoras e investigación cualitativa crítica.

Conferenciante y tallerista invitada en Puerto Rico, Estados Unidos y varios países de América Latina. Autora de numerosos artículos y coeditora junto a Anaida Pascual Morán de *Educando para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década* (2008).

Arturo A. Massol-Deyá. Profesor en el Departamento de Biología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez . Egresado de escuelas públicas y de la Universidad de Puerto Rico. Obtuvo su grado doctoral del laboratorio del Center for Microbial Ecology de Michigan State University. Es de Adjuntas en la zona montañosa de Puerto Rico donde sus padres fundaron la organización de base comunitaria Casa Pueblo en 1980. Preside su Junta de Directores desde el 2007. Este proyecto fue responsable de proteger la zona central y sus críticas cuencas hidrográficas de una minería cielo abierto y de un gigantesco gasoducto.

Aurínés Torres-Sánchez. Profesora de la Escuela de Medicina de la UPR. Completó una Maestría en Educación en Salud Pública y un Doctorado en Educación con concentración en Currículo y Enseñanza, ambos de la Universidad de Puerto Rico. Con 30 años de experiencia en salud comunitaria, ha tenido un sin número de experiencias en temas como: formación de promotores de salud, justicia social, derechos humanos, equidad en salud y educación popular. Ha presentado trabajos en conferencias científicas y encuentros de base comunitaria locales e internacionales. Participa de movimientos de justicia social en salud en Latinoamérica, Puerto Rico y Estados Unidos.

Benjamín Torres Gotay. Periodista y escritor. Ha ejercido el periodismo por 27 años, 22 de ellos en *El Nuevo Día*. Ha sido galardonado en más de una ocasión con el Premio Nacional de Periodismo de la Asociación de Periodistas de Puerto Rico, con el Premio a la Excelencia Periodística del Overseas Press Club y con el Premio de Periodismo Bolívar Pagán del Instituto de Literatura Puertorriqueña. Ha sido conferenciante en universidades de Puerto Rico y el extranjero. Hace diez años publica la columna dominical *Las Cosas por su Nombre*, en *El Nuevo Día*. En el 2012 publicó la novela *Tatuajes en cuerpo de niña*.

Carlos Iván Gorrín Peralta. Catedrático en la Facultad de Derecho, Universidad Interamericana de Puerto Rico. Admitido al ejercicio profesional del derecho en tribunales de Puerto Rico y cortes de los Estados Unidos (Distrito, Corte de Apelaciones y Corte Suprema). Miembro del Colegio de Abogados y Abogadas de Puerto Rico, la American Bar Association y la Federación Interamericana de Abogados (Presidente 1994–1995), Vicepresidente de la Academia Interamericana de Derecho Internacional y Comparado. Juris Doctor, Universidad de Puerto Rico (1974); LL.M., Harvard University (1985). Autor de textos sobre investigación jurídica, capítulos de libros y artículos de revistas jurídicas sobre educación jurídica, derechos humanos y derecho constitucional.

Carlos Muñiz Osorio Eco-activado al nacer, entre mogotes, llanos, ríos, playas y doradeños/as. De familia amplia y unida. Compartiendo mi patio con aves, reptiles, conejos, perritos, guaraguaos y picaflores. Correteando entre plátanos, guineos, malanga y árboles de caimito, jobo, panas y limones. Orientado a la naturaleza, lo lúdico, al dibujo, al ecopacifismo y a mis cuatro amores. Profesor en educación, lo socio-ambiental y ecológico. Cautivado por la Paz, la Ecopedagogía, la justicia, la equidad y GAIA en todas sus relaciones. Aper-

tura urgente a des-aprender el machismo para dejar ser al humano. Cual **Zumbadorcito esmeralda -irridiscente-** cautivo de la naturaleza, matizo mi quehacer cotidiano.

Carlos Ernesto Severino Valdés. Catedrático en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Fue de Decano de esta misma facultad (2002 – 2012), y luego Rector del recinto de Río Piedras (2014 – 2016). Dirigió el Departamento de Geografía (1994 – 2000) y fue designado Decano Asociado de Asuntos Académicos de dicha facultad. Se ha desempeñado como Comisionado Especial para el Desarrollo Sustentable de Vieques y Culebra, y se destaca por sus estudios en torno a los procesos de urbanización de la zona metropolitana de San Juan.

Carmelo Campos Cruz. Abogado y activista de derechos humanos en Puerto Rico y a nivel internacional durante los últimos veinte años. Es profesor del Programa de Estudios Internacionales de la Universidad del Sagrado Corazón y del Colegio Universitario de San Juan. Posee un Certificado Europeo de Estudios Avanzados en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset de Madrid. Ha ocupado varios puestos de liderazgo de organizaciones en Puerto Rico, y a nivel regional e internacional. Además, ha ofrecido conferencias en países de Europa, el Caribe, Norte, Centro y Suramérica y Asia.

Carol E. Ramos Gerena. Bióloga, estudiante de la Escuela Graduada de Planificación en la Universidad de Puerto Rico y gestora de proyectos comunitarios de educación ambiental. Actualmente, tiene el honor de co-facilitar el Proyecto Agroecológico Urbano Intermedia Berwind como Centro de Desarrollo Comunitario, un proyecto modelo que integra el cooperativismo, la participación comunitaria, el periodismo y los derechos humanos. Además, durante los pasados ocho años ha sido promotora de agroecología urbana, para el rescate de espacios en abandono y desuso aledaños a residenciales públicos y escuelas en comunidades marginadas de Puerto Rico.

Carolina Montes Cortés. Abogada de la Universidad Externado de Colombia (UEC), especialista en Derecho del Medio Ambiente. Doctora en Derecho de la UEC con tesis doctoral en derecho ambiental. Posdoctorado en curso con la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Investigadora del Departamento de Derecho del Medio Ambiente - UEC y docente de pregrado y posgrado. Asesora y consultora en derecho ambiental del Ministerio de Medio Ambiente, ONUDI, GIZ y empresas del sector privado. Contralora delegada para el Medio Ambiente (2014 - 2016).

Coral Padilla Matos. Educadora. Estudiante de Maestría en Teoría, Diseño y Evaluación Curricular de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Completó su Bachillerato en Educación Elemental con énfasis en Español y una concentración menor en Literatura Comparada en este mismo recinto. Desarrolla los siguientes temas de investigación: el estudio y la creación de materiales didácticos justos y contextualizados a nuestra isla, la importancia de rescatar sabidurías ancestrales en la música afrocaribeña y la transformación de espacios para responder a las necesidades de las comunidades de enseñanza-aprendizaje.

Dale T. Snauwaert. Professor of Philosophy of Education and Peace Studies, Co-Director of the Graduate Certificate Program in the Foundations of Peace Education and the Undergraduate Minor in Peace Studies in the Department of Educational Foundations and Leadership, at The University of Toledo, USA. He is the Founding Editor of *In Factis Pax: Online Journal of Peace Education and Social Justice*. He is widely published on such topics as democratic theory, theories of social justice, the ethics of war and peace, and the philosophy of peace education, including the new book *Exploring Betty A. Reardon's Perspective on Peace Education*.

Daniel R. Altschuler Stern. Catedrático, Facultad de Ciencias Naturales, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. Es autor de varios libros, los más recientes: *Facundo Bueso* (junto a Carmen A. Pantoja), editorial Callejón, y *Las Mujeres de la Luna*, (junto a Fernando J. Ballesteros), Editorial NextDoor, y pronto Oxford University Press. Eduardo Galeano dijo: «El autor es pariente del cielo, por parte del sol, y pariente de la tierra, por parte de una celulita anónima que vivió hace tres mil quinientos millones de años. Desde su observatorio astronómico, él mira hacia arriba, hacia abajo y a los costados, y así va espiando los pasos de sus dos familias. ... Vale la pena hacerle caso: este científico raro escribe con buena música, letra clara y sentido del humor. Se agradece».

Edna M. Benítez Laborde. Abogada y profesora en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Posee un doctorado en Filosofía y Letras de la Universidad del Estado de Nueva York y un *Juris Doctor* de la Escuela de Derecho (UPR). Combina su trasfondo en las humanidades y el derecho para trabajar en proyectos vinculados a las personas privadas de libertad. Publicó una antología literaria titulada: *Desde Adentro: entre la universidad y la cárcel* (Isla Negra, 2011). Coordina el Proyecto de Estudios Universitarios para confinados y confinadas, *Acuerdo colaborativo entre la UPR y el Departamento de Corrección y Rehabilitación*.

Eduardo Aponte Hernández. Profesor-Investigador y Coordinador de la Cátedra UNESCO de Educación Superior de Gestión, Innovación y Colaboración de la Universidad de Puerto Rico y co-fundador el Centro de Estudios de Educación Superior. Catedrático en la Facultad de Educación; ofrece seminarios de Sociedad y Educación, Economía de la Educación, Política Educativa, Educación Internacional/Comparada; Educación y Desarrollo Económico, Político, Social y Cultural en la Américas y el Caribe. Asesor y Colaborador del Consejo de Educación Superior de Puerto Rico; IESALC/UNESCO; Global University Network for Innovation. Profesor Invitado Universidad de Massachusetts (2009-2010), Dartmouth; Miembro Junta de Directores International Council for Innovation in Higher Education (1999-2009)

Emmanuel Estrada López. Estudió Periodismo y Ciencias Políticas en la Universidad de Puerto Rico, donde actualmente cursa estudios de Derecho. Escribió para *Diálogo*, desde que era estudiante en la Escuela de Comunicación. En el 2016, recibió una mención honorífica de la Asociación de Periodistas de Puerto Rico y el Overseas Press Club, por su entrevista multimedia *De Narely, o cómo la marihuana la deja vivir*. En el 2017, recibió la beca de periodismo investigativo ambiental del Instituto de Formación Periodística del Centro de

Periodismo Investigativo (CPI), participando así de la investigación colaborativa sobre los retos del cambio climático en el Caribe publicada en la serie *Islas a la Deriva*.

Federico Cintrón Moscoso. Antropólogo y educador ambiental. Ha sido profesor del Programa de Estudios de Mujer y Género y de las escuelas graduadas de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico. Colaborador de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Trabaja en proyectos de investigación y desarrollo comunitario, combinando las artes, la ciencia y la cultura; también en iniciativas curriculares para la alfabetización ambiental. Participa activamente en varias coaliciones a favor de la justicia social y ambiental. Es miembro fundador de la organización JunteGente y es Director de El Puente: Enlace Latino de Acción Climática.

Francisco Jiménez Bautista Profesor Titular de la Universidad de Granada, España - Departamento de Antropología Social, Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos y el Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos. Trabaja tres líneas principales de investigación: Antropología y geografía ecológica y urbana; Conflictos culturales: juventud, racismo y migraciones; Estudios para la paz y los conflictos. Autor de numerosos libros, capítulos y artículos en revistas internacionales, europeas y de América Latina. Director de la *Revista de Paz y Conflictos* de la Universidad de Granada y fundador de la *Revista Cultura de Paz* de la Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador.

Francisco Miguel Martínez-Rodríguez. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada, España, en la que trabaja actualmente como profesor en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación. Imparte docencia en los Grados de Educación Social y Pedagogía, así como en diferentes Másteres Universitarios. Sus principales líneas de investigación se centran en: Pedagogía Crítica, Procesos de Neoliberalización, Precariedad y Prácticas de Resistencia en Contextos Socioeducativos. Sobre estas temáticas ha publicado artículos académicos, comunicaciones en congresos, impartido seminarios y cursos. Es miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

Freeman Rogers. Editor del periódico *BVI Beacon* en las Islas Vírgenes Británicas, donde reside. A pesar de que “Irma” destruyó su vivienda y pertenencias, durante y después el huracán continuó publicando actualizaciones en línea. Es oriundo de Carolina del Sur y laboró previamente como periodista en Carolina del Norte y Baltimore en los Estados Unidos. Director asociado para la revista digital de poesía *Smartish Pace* y editor asociado de *Moko*, revista digital de poesía, ficción, artes visuales y tópicos pertinentes al Caribe. Participó como investigador en la serie colaborativa *Islas a la Deriva (Islands Adrift)* del Centro de Periodismo Investigativo.

Fuad Al-Daraweesh. Staff member of the Center for International Studies and Programs at The University of Toledo, USA. He teaches graduate courses at Judith Herb College of Education. His research agenda is focused upon human rights and social justice. He co-authored a book with Dale Snauwaert entitled *Human rights education beyond universalism and relativism: A relational hermeneutic for global justice*, published by Palgrave Macmillan in 2015. In addition, he has published numerous journal articles concerning peace and

human rights. Fuad currently serves as the associate editor of *In Factis Pax: Online Journal of Peace Education and Social Justice*.

Heriberto Ramírez Ayala. Activista que practica la alquimia social. Creador de *Masculino en Transición* (2011) y *TIPOS* (2017), iniciativas para la reflexión, que integra el arte, la ecología y el *mindfulness* para la co-creación de masculinidades alternas. Posee un Bachillerato en Educación Teatral y una Maestría en Gestión y Administración Cultural de la Universidad de Puerto Rico. Realizó un postgrado en *Intervención con Hombres en Equidad, Género y Masculinidades* de la Universidad Jaume II, España. Es fundador del Coloquio sobre Hombres+ y Masculinidades en Puerto Rico y tiene más de 20 años de experiencia como educador transdisciplinario en escenarios comunitarios en Puerto Rico, Brasil y México.

Irma Isabel Salazar Mastache. Coordinadora Académica de la Subdirección de Mediación del Consejo para la Convivencia Escolar, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. Doctora en Ciencias de la Educación. Certificada en Transformación de Conflictos y Construcción de Paz en Entornos Educativos por la Cátedra UNESCO en Derechos Humanos y Ética y Transcend Peace University. Certificada en Mediación Escolar y Resolución de Conflictos por la Universitat Oberta de Catalunya. Autora y coautora de libros y artículos científicos y especializados en temas de educación para la paz; interculturalidad para la paz; gestión pacífica de conflictos escolares; convivencia escolar y manifestaciones de violencia en la escuela.

Isamar Abreu Gómez. Bibliotecaria I en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Puerto Rico. Colaboradora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Tiene un bachillerato en Humanidades del Programa de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico y una Maestría en Ciencias de la Información de la Escuela Graduada de Ciencias y Tecnologías de la Información de la misma institución. Creadora de iniciativas educativas, comunitarias y artísticas que integran la literatura infantil, la narración oral, el *performance* y el teatro popular.

Isar Godreau. Researcher and former Director of the Institute of Interdisciplinary Research at the University of Puerto Rico, Cayey. Her research explores issues of “race”, racism and cultural nationalism in Puerto Rico. She is the author of *Arrancando mitos de raíz: guía para la enseñanza antirracista de la herencia africana en Puerto Rico* (2013) and *Scripts of Blackness: Race, Cultural Nationalism and US Colonialism in Puerto Rico* (2015) by University of Illinois Press - Frank Bonilla Book Award (2016). She currently directs various institution-wide level grants targeted at increasing research capacity at her undergraduate campus at UPR- Cayey.

Javier Colón Morera. Catedrático en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico. Posee un doctorado de Boston University (1992) y un Juris Doctor de la UPR (1982). Publicó *Puerto Rico y los derechos humanos*, Ediciones Callejón, 2012, 2015, junto a Idsa Alegría (Premio PEN CLUB); *Puerto Rico under colonial rule*, co-editado con Ramón Bosque, Sunny Press, 2006; *Proceso electoral en Puerto Rico*, con Robert Anderson, et. al., Editorial Santillana, 2001; *Las carpetas: persecución política y derechos civiles en Puerto Rico*, con Ramón Bosque, 1997 (Premio PEN CLUB) y un número variado de artículos de revistas académicas.

Jenifer De Jesús Soto. Egresada de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras como Maestra de Teatro con un B.A. en Humanidades. Experimentó con las Artes Plásticas, la Danza, la Música y el Teatro. En los pasados 20 años ha trabajado como Facilitadora de Experiencias Educativas que integran las artes, la cultura de paz, el manejo de emociones y la comunicación. Ha trabajado en comunidades de todo Puerto Rico, escuelas, centros de trabajo, la cárcel, hogares sustitutos, plazas públicas y el Instituto de Cultura Puertorriqueña. Integra conceptos de salud holística como Reiki, Kinesiología, nutrición, yoga y metáforas creativas para el bienestar de sus participantes.

Jessica Aymée Gaspar Concepción. Catedrática del Departamento de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico en Cayey. Desde hace años colabora con el grupo de trabajo antirracista Colectivo Ilé, Inc., y es integrante de su Junta Comunitaria. Posee un Doctorado en Teatro de la Universidad de Wisconsin-Madison. En su trabajo académico explora temas tales como el teatro puertorriqueño contemporáneo, el drama en la educación y la identidad racial y de género a través de proyectos artístico-pedagógicos. Es co-autora del libro *Arrancando Mitos de Raíz: Guía para la enseñanza antirracista de la herencia africana en Puerto Rico*.

Jorge L. Colón. es Catedrático y Coordinador del Programa Graduado de Química, Facultad de Ciencias Naturales, Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras. Recibió su bachillerato de la UPR-Río Piedras y su doctorado de Texas A&M University. Ocupó posiciones postdoctorales en Texas A&M University y en Caltech. Sus intereses de investigación se encuentran en el área de nanomateriales para celdas solares, biosensores, y la administración de fármacos. Es miembro de Ciencia Puerto Rico, de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la UPR-Río Piedras y coordina la Comisión Universitaria de Culebra y Vieques.

Jorge Pavez Bravo. Diplomado en Humanidades Clásicas, Licenciado y Profesor de Estado en Filosofía y Magister en Educación de Universidad Católica de Chile, cursó estudios de Sociología en el Institut Catholique de Paris. Su actividad profesional en Chile y el extranjero, se ha centrado en la investigación, docencia en psicología del aprendizaje, y desarrollo de organizaciones. Autor de publicaciones sobre educación en derechos humanos, y del ensayo: *Identidad, amor y trascendencia (2009)*, Ril Editores, Santiago. Coautor del *Manual de Educación en Derechos Humanos desde la perspectiva controversial (2015)*, México, y del libro *Educación Ciudadana desde una perspectiva problematizadora. (2018)*, Santillana.

José Luis Méndez. Catedrático de sociología y pasado Decano en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico. En dos ocasiones ocupó la Cátedra de Honor Eugenio María de Hostos de la UPR. Es miembro fundador de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz y en su 15to aniversario ofreció la Conferencia Magistral *Puerto Rico y la lucha por la paz*. Entre sus publicaciones se destacan: *Entre el limbo y el consenso: el dilema de Puerto Rico para el próximo siglo*; *El país que se autoderrota: de la Liga de Patriotas al consenso sobre Vieques y La guerra contra el terrorismo y el terrorismo de la Guerra*.

Juan F. Correa Luna. Profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Dicta los cursos de Derecho Procesal Civil, Investigación, Introducción al

Derecho, Derechos Humanos y Salud en Puerto Rico y Derecho y Cambio Social. Es miembro fundador del Colectivo Somos Dign@s y parte del grupo coordinador de la campaña de educación en derechos humanos conocida como *Trayecto Dignidad*. También fue miembro de la Junta de Directores de la Unión Americana de Derechos Civiles (ACLU) capítulo de Puerto Rico y de la Comisión de Derechos Humanos y Constitucionales del Colegio de Abogados y Abogadas de Puerto Rico.

Kristi Rudelius-Palmer. Human Rights Education Consultant. Founding steering committee member of Human Rights Educators USA and the University and College Consortium for Human Rights Education. She co-directed the University of Minnesota Human Rights Center (1989-2016), including teaching as Adjunct Associate Professor of Law and directing the International Humphrey Fellowship Program. She also served as publishing editor for the *Human Rights Education Series* of the Human Rights Resource Center (1997-2016). She received the first Edward O'Brien Award for Human Rights Education from Human Rights Educators USA (2015) and was awarded the University of Minnesota Outstanding Community Service Award (2003)

Kristina Eberbach. Director of Education at the Institute for the Study of Human Rights and Adjunct Assistant Professor of International and Public Affairs at Columbia University. She has developed and facilitated human rights courses and workshops for university students, members of civil society and government officials in Colombia, Iraq, Myanmar, and the United States. She has undertaken research, reporting, and advocacy work in Kenya, The Netherlands, South Africa, Uganda, and the United States. She is on the steering committee of Human Rights Educators USA and is a co-founder and steering committee member of the University and College Consortium for Human Rights Education.

Liliana Cotto Morales. Socióloga. Catedrática jubilada de la Universidad de Puerto Rico y colaboradora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Doctora en sociología urbana, política y movimientos sociales. Autora de numerosos trabajos, incluyendo: *Desalambrar: orígenes de los rescates de terreno en Puerto Rico* (2006, 2011); *Mapa-libro Ruta Betances* (2015); co-coordinadora de *Guías para el desarrollo sustentable de Vieques* (2005); y productora ejecutiva de *Desalambrando el Documental* (2016). Fue cofundadora y organizadora del Foro Social de Puerto Rico, adscrito al Foro Social Mundial. Ha ofrecido cursos y conferencias en la Universidad de Rutgers, Universidad de Massachussets, Universidad de San Marcos y otros centros académicos en América Latina.

Liliana Cruz Rosario Catedrática y profesora de teatro en la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, adscrito a la Facultad de Educación. Es miembro de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Posee una maestría en Teatro Educativo de New York University. Cree que el teatro debe provocar al espectador, que le haga pensar y actuar. Entre sus metodologías de trabajo utiliza técnicas del Teatro del Oprimido para que sus estudiantes ensayen posibles cambios a situaciones opresivas y discriminatorias, junto a las enseñanzas de educar para la paz y los derechos humanos. Su trabajo ha sido reconocido como Buena Práctica de Cultura de Paz.

Luis N. Rivera Pagán. Catedrático jubilado de la Universidad de Puerto Rico y profesor emérito del Seminario Teológico de Princeton. Colaborador de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Obtuvo un doctorado en filosofía, con concentración en estudios religiosos, en la Universidad de Yale (1970) e hizo estudios posdoctorales en la Universidad de Tubinga, Alemania. Ha escrito y editado varios libros, entre ellos: *Fe y cultura en Puerto Rico* (2002), *God, in your Grace... Official Report of the Ninth Assembly of the World Council of Churches* (2007, editor), *Teología y cultura en América Latina* (2009), *Ensayos teológicos desde el Caribe* (2013), *Essays from the Margins* (2014) y *Evocaciones literarias y sociales* (2018).

María de los Ángeles Vilches Norat. Profesora en la Escuela de Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicaciones de la Universidad Ana G. Méndez, Recinto de Cupey y del Diplomado en Educación para el Desarrollo Sostenible ofrecido por la Universidad para la Paz y la Carta de la Tierra Internacional. Ha trabajado en proyectos de formación profesional y elaboración de textos para docentes y educadores no formales. Posee un Bachillerato y Maestría en Lenguas y Literatura de Boston University y un doctorado de la Universidad de Granada, España. Sus líneas de investigación son en Ecopedagogía y Carta de la Tierra.

Mariana Hernández González. Educadora que inspira su trabajo en una variedad de elementos como el juego, la construcción, la (auto)exploración, el aprendizaje práctico participativo, la pedagogía decolonial y la cultura comunitaria, entre otros. Obtuvo su Bachillerato en Educación Elemental (kínder a tercer grado) en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Realizó estudios para un Certificado Post-Bachillerato en Educación Alternativa en la División de Educación Continua, UPRRP. Actualmente cursa su Maestría en Teoría, Diseño y Evaluación Curricular del Programa Graduado de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.

Marinilda Rivera Díaz. Catedrática de Trabajo Social e investigadora del Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Puerto Rico. Posee una Maestría en Bienestar de la Niñez de la Universidad de Illinois y un Doctorado en Administración de Política Social de la Universidad de Puerto Rico. Completó dos post doctorados en materia de salud financiados por los Institutos Nacionales de la Salud. Su compromiso con los derechos humanos se ha reflejado en trabajos académicos sobre salud mental, trabajo social, desigualdad, determinación social de la salud y derechos humanos en la niñez, política, migración y VIH. Cuenta con múltiples publicaciones, entre ellas dos libros de su autoría.

Marisa Franco Steeves. Profesora de español, literatura, humanidades y derechos humanos en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Posee un doctorado en Literatura Hispánica de CUNY (2002). Durante los pasados diez años se ha dedicado a ejercer la práctica docente y al diseño curricular. Mientras dirigió el Programa de Bachillerato en Estudios Generales (2015-2017), diseñó la propuesta de Concentración Menor en Derechos Humanos (2017). Es coautora junto con la Dra. Audina Berrocal de un artículo reciente sobre la mujer en la medicina “Changing Perceptions and Behavior in the Boys’ Club of Retina”, *Retina Today*, March 2019 Vol. 14 No. 2: 32-33.

Matías Penhos. Docente, investigador y extensionista de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Magister en Sociología de la Cultura (tesis sobre los juegos de rol conocidos como Modelos de Naciones Unidas) y Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas. Desde 2004 ha integrado sucesivos grupos de investigación con especial referencia a contenidos, metodologías y prácticas educativas en derechos humanos que se han profundizado en su estudio y análisis, dando cuenta del impacto institucional que tienen hoy los derechos humanos en las universidades públicas nacionales. Integra redes de educación en derechos humanos a nivel regional (RedLaCEDH), internacional y nacional (Red Interuniversitaria de Derechos Humanos).

Nancy Flowers. Humans rights educator and consultant. Developed Amnesty International's education program and is a co-founder of Human Rights Educators USA, a national human rights education network. As a consultant to governments, nongovernmental organizations, and UN agencies, she has helped establish national and international networks of educators, develop materials, and train activists and professionals in many countries. Recent publications include: *Towards a Just Society: The Personal Journeys of Human Rights Educators* (2016); *Human Rights. YES! Action and Advocacy for the Rights of Persons with Disabilities* (2nd Edition, 2013), and *Local Action/ Global Change: A Handbook on Women's Human Rights* (2nd edition, 2008).

Nellie Zambrana Ortiz. Catedrática del Departamento de Fundamentos de la Educación, Facultad Educación, Universidad de Puerto Rico. Autora del *Módulo sobre Desarrollo Integrado de la Niñez* del Proyecto Alcanza (2009); *Pedagogy in (e)motion: Rethinking spaces and relations* (2011); y coeditora del texto *Educación básica en Puerto Rico del 1980 al 2012: Política pública y trasfondo histórico, legal y curricular* (2017). Sus investigaciones recientes incluyen: La escritura académica y la transdisciplinariedad; Desarrollo socioemocional de estudiantes con doble excepcionalidad; Factores protectores que promueven los maestros luego de desastres; y Medidas e indicadores de impacto de los maestros en el desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes.

Omayra Sosa Pascual. Periodista investigativa y emprendedora. Co-fundadora del Centro de Periodismo Investigativo, único medio dedicado al periodismo de investigación en el Caribe; de Noticel.com, primer diario exclusivamente digital de Puerto Rico; y recientemente de la revista náutica caribeña *Por los Mares* y la revista digital de salud mental es-mental.com. Formó parte del equipo del diario *El Nuevo Día* por más de una década. Sus escritos, publicados en periódicos locales e internacionales, han sido galardonados por prestigiosas organizaciones periodísticas. Fue Presidenta del Overseas Press Club de Puerto Rico y dedica parte de su tiempo a dar conferencias y a capacitar futuros periodistas.

Rafael Aragunde. Profesor de filosofía en el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Fue Rector de la Universidad de Puerto Rico en Cayey (2002-2005) y Secretario de Educación de Puerto Rico (2005-2008). Por su libro *El desconsuelo de la filosofía*, fue distinguido por el Instituto de Literatura Puertorriqueña con el Primer Premio de Literatura en la Categoría de Investigación y Crítica (2018). Entre otras publicaciones a su haber están los siguientes libros: *Sobre lo universitario y la Universidad de*

Puerto Rico (1996), Hostos, ideólogo inofensivo, moralista problemático (1999) y La educación como salvación, ¿en tiempos de disolución? (2016).

Ricardo Barbosa de Lima. Sociólogo. Doctor en Desarrollo Sustentable por la Universidad de Brasilia (Brasil) y Profesor Asociado III de la Universidad Federal de Goiás (UFG). Es investigador del Núcleo Interdisciplinario de Estudios e Investigaciones en Derechos Humanos (NDH/UFG) y del Programa de Postgrado Interdisciplinario (Maestría y Doctorado) en Derechos Humanos (PPGIDH/NDH/UFG). Sus intereses de investigación se centran en la teoría de los derechos humanos, violencia, métodos de investigación y educación en derechos humanos.

Rima Brusi. Advocate, educator, researcher, and essayist. Her academic research, advocacy and outreach work deal with the relationship between inequality and public education, and her literary non-fiction uses the personal essay as a medium to bring together history, current events and the sociological imagination. Formerly a faculty member at the University of Puerto Rico, the founder and director of the Centro Universitario para el Acceso at the University of Puerto Rico-Mayagüez (CUA), and an applied anthropologist at The Education Trust. She is currently Writer-in-Residence at the Center for Human Rights and Peace Studies at CUNY-Lehman College.

Soledad Arnau Ripollés. Doctora en Filosofía e Investigadora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Coordinadora del Área de Igualdad de Género y No Discriminación del Colegio Mayor Universitario Juan Luis Vives (UAM-Vives). Especialista en Filosofía para la Paz, Filosofía Feminista, Igualdad de Géneros, Bioética y Sexología. Activista del Movimiento (mundial) de Vida Independiente. Cofundadora de la Oficina de Vida Independiente de la Comunidad de Madrid y Coordinadora de la misma de julio 2006 a enero de 2012. Presidenta del Instituto de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente (IPADEVI). Autora de numerosos artículos sobre paz, filosofía y diversidad funcional.

Tere Marichal-Lugo. Autora e ilustradora de literatura infantil, narradora, titiritera, dramaturga y teatrera. Es investigadora y defensora de la cultura, el folclor, las tradiciones orales y los derechos humanos de la niñez. Fue creadora y productora del programa de televisión infantil *En Casa de María Chuzema*. Ha recibido numerosos premios, entre estos: dos premios Emmy (207-2008) y el Gran Premio de la Feria Internacional del Libro de Puerto Rico (2014). Sus trabajos recientes incluyen historias y leyendas indígenas y africanas, así como temas actuales de derechos humanos y asuntos ambientales. Entre estos: *La cucarachita Martina y el terrible huracán (2019); El areyto de la pluma (2019), Los derechos de los niños y las niñas del mundo (2017).*

Ulisses Terto Neto. Abogado y Doctor en Derecho por la Universidad de Aberdeen (Reino Unido) y Maestro en Políticas Públicas por la Universidad Federal de Maranhão (Brasil). Es Profesor de Derecho de la Universidad Estadual de Goiás (Brasil). Está afiliado al Núcleo Interdisciplinar de Estudios e Investigaciones en Derechos Humanos y al Programa de Postgrado Interdisciplinario (Maestría-Doctorado) en Derechos Humanos de la Universidad Federal de Goiás (UFG/Brasil). Sus intereses de investigación se centran en la teoría de los

derechos humanos, la protección de defensores/as de los derechos humanos en América Latina, y el derecho internacional de los derechos humanos.

Verónica Gazmey Sánchez. Maestra de educación en salud en la organización para niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional y del aprendizaje, SER de Puerto Rico. Tiene veinte años de experiencia enseñando en múltiples escenarios escolares. Posee un Bachillerato en Ciencias Naturales de la Universidad de Puerto Rico y una Maestría en Educación en Salud. Actualmente es estudiante doctoral del programa de Teoría, Diseño y Evaluación de Currículos en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.

Victoria Kandel. Docente e investigadora en el Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús en Argentina y docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Educación, Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación y Licenciada en Ciencias Políticas. Sus temas de trabajo giran en torno a la educación para la ciudadanía, los derechos humanos en el nivel superior y la formación docente. Es miembro de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos.

Vilma de Fátima Machado. Historiadora. Doctora en Desarrollo Sustentable por la Universidad de Brasilia (Brasil) y Profesora Asociada I de la Universidad Federal de Goiás (UFG/Brasil). Es investigadora del Núcleo Interdisciplinar de Estudios e Investigaciones en Derechos Humanos (NDH/UFG) y del Programa de Postgrado Interdisciplinario (Maestría y Doctorado) en Derechos Humanos (PPGIDH/NDH/UFG). Sus intereses de investigación se centran en la educación en Derechos Humanos, desarrollo, desarrollo sostenible y derechos humanos, y cuestiones relativas al análisis del discurso.

Viviana Rivera Rondón. Investigadora, educadora y artista. Tiene un Bachillerato en Sociología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Completó su Maestría en Educación Especial y Diferenciada de la Facultad de Educación de la UPR, desde donde ha desarrollado el taller Danza Comunitaria para Escenarios de Paz. Desde el 2016 ha estado participando activamente en ponencias y talleres en congresos nacionales e internacionales donde ha expuesto acerca de sus principales líneas de investigación: educación inclusiva, alternativa y diferenciada, educación para la paz, la integración interdisciplinaria de las artes y su integración en los campos científicos, entre otros.

Equipo Directivo

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Miembros Fundadores 1997

Anaida Pascual Morán - Primera Coordinadora, Profesora, Facultad de Educación
César Cordero Montalvo – Decano de Asuntos Académicos, Recinto de Río Piedras
Mariano Maura - Profesor, Escuela Graduada de Bibliotecología
Nilsa Medina Piña - Profesora, Facultad de Estudios Generales
José Luis Méndez - Decano, Facultad de Ciencias Sociales
Roberto Otero - Profesor, Facultad de Estudios Generales

Miembros Equipo Directivo 2017-2020

Isamar Abreu – Bibliotecaria Auxiliar, Sistema de Bibliotecas
Luisa Álvarez Domínguez – Psicóloga, Decanato de Estudiantes
Delia Candelario García – Estudiante graduada, Facultad de Educación
Federico Cintrón Moscoso – Profesor, Facultad de Educación
Jorge L. Colón – Profesor, Facultad de Ciencias Naturales
César Cordero Montalvo – Profesor, Facultad de Estudios Generales
Liliana Cotto Morales – Profesora jubilada, Facultad de Estudios Generales
Liliana Cruz Rosario – Profesora, Escuela Secundaria, Universidad de Puerto Rico
María Edith Díaz – Consejera jubilada, Facultad de Estudios Generales
Luis Joel Donato Jiménez – Director, LabCAD, Decanato de Asuntos Académicos
Frances Figarella García – Profesora invitada, COOPERA
Jelonid Fuentes Cruz – Estudiante, Facultad de Educación
Yara Gorbea Colón – Estudiante graduada, Escuela de Derecho
Steph Guzmán Piñero – Estudiante graduado, Escuela de Administración Pública
Claudia Hernández Guzmán – Estudiante graduada, Escuela de Derecho
Marissa Medina Piña – Consejera, Decanato de Estudiantes
Nilsa Medina Piña – Profesora, Facultad de Estudios Generales
Anna Meléndez Cuevas – Estudiante graduada, Facultad de Ciencias Sociales
José Luis Méndez – Profesor, Facultad de Ciencias Sociales
Adriana Méndez Fernández – Estudiante, Facultad de Educación
Laura Morales Pontón – Estudiante, Facultad de Educación
Margarita Moscoso Álvarez – Profesora, Facultad de Educación
Carlos Muñoz Osorio – Profesor invitado, Universidad del Sagrado Corazón
Anaida Pascual Morán – Profesora, Facultad de Educación
Edwin Pérez Castro – Artista gráfico, CREI, Facultad de Estudios Generales
Ana E. Quijano Cabrera – Profesora, Facultad de Educación
Elizabeth Ramírez – Asistente Administrativa, Facultad de Educación
Luis Rivera Pagán – Profesor jubilado, Facultad de Estudios Generales
Ygor Ruiz Sánchez – Estudiante graduado, Facultad de Educación
Karen Tossas – Profesora, Facultad de Estudios Generales
Raquel Vázquez Varela – Estudiante graduada, Facultad de Humanidades
Laura Vélez Rivera – Estudiante graduada, Escuela de Derecho
Anita Yudkin Suliveres – Coordinadora y Profesora, Facultad de Educación

ISBN 978-0-578-23166-2
9 0000 >



9 780578 231662