

REVISTA UMBRA

I S S N 2 1 5 1 - 8 3 8 6

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras

Avances y retrocesos
en los derechos humanos

N ú m e r o 1 7

D i c i e m b r e 2 0 2 1

REVISTA UMBRAL

I S S N 2 1 5 1 - 8 3 8 6

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras

Avances y retrocesos en los derechos humanos

N ú m e r o 1 7 D i c i e m b r e 2 0 2 1

ÍNDICE

TEMÁTICA DEL NÚMERO

Editorial	3
Prólogo: Avances y retrocesos en los derechos humanos <i>Natalia Santos Orozco y Waldemiro Vélez</i>	
El derecho que dejó de ser el estándar: de la cultura de los derechos humanos al pragmatismo simple <i>Daniel Nina</i>	11
Vulnerabilidad, negociación y derechos humanos: la distracción política y económica en el caso de la Marina de Guerra en Vieques, P.R. <i>Andrés López Román</i>	29
La violencia obstétrica y los derechos de la mujer: una mirada a la episiotomía en Puerto Rico <i>Dayna M. Arroyo y Sara E. Gavrell</i>	53
Sentipensar los derechos humanos: reflexiones de un curso de verano <i>Natalia Santos Orozco et al</i>	77
Reflexiones sobre educar en y para los derechos humanos y la paz: principios, tensiones y retos del momento actual <i>Anita Yudkin Suliveres</i>	106

EDUCACIÓN GENERAL

La Escuela Especializada en Teatro **134**
José Julián Acosta y Calbo. Sus alcances pedagógicos,
socioculturales, y en materia de derechos humanos
Rodolfo de Puzo Basanta

Porque ver es hacer. El proyecto Espectadores/Creadores **168**
y los estudios sobre la recepción cinematográfica
Bertold Salas Murillo

TEMÁTICA DEL LIBRE

El aspecto misional, la música y el dominico **193**
Fray Luis Cáncer en la evangelización de América,
(S.XVI)
Ángel Luis Olmeda

RESEÑAS

Pablo Guadarrama: Democracia y derechos humanos **206**
Carlos Rojas Osorio

Equipo editorial y directrices para autores **223**

Editorial

Prólogo: Avances y retrocesos en los derechos humanos

Waldemiro Vélez Cardona
Universidad de Puerto Rico
Waldemiro.velez2@upr.edu

Natalia Santos Orozco
Universidad de Puerto Rico
natalia.santos1@upr.edu

En este número de la Revista Umbral invitamos a reflexionar sobre la situación de los derechos humanos, tanto en sus estatutos jurídicos como en su ejercicio efectivo, con el propósito de estimular acercamientos tanto contemporáneos como históricos, que fortalezcan los entendimientos sobre las principales razones y consecuencias de los avances y retrocesos de los derechos humanos en los ámbitos locales e internacionales.

Aquí encontrarán cinco artículos y una reseña sobre la temática de los Derechos Humanos, dos artículos sobre Educación General y uno de temática libre. El primer artículo sobre Derechos Humanos lo escribe el Dr. Francis Daniel Nina Estrella y en el reflexiona sobre el posible debilitamiento del discurso y la práctica de los Derechos Humanos en tiempos recientes. Esto lo adjudica mayormente a la consolidación actual de una cultura de consumo, entretenimiento y banalidad. Según él: el mundo va cambiando frente a nosotros a uno mucho más simple, rápido y fugaz, con el agravante que nuestra calidad de vida, así garantizada por los pasados 70 años a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se va perdiendo.

El Dr. Nina se pregunta si deberíamos seguir considerando a los Derechos Humanos dentro del paradigma del Estado, aún en una época en la que se ha venido debilitando

el Estado como entidad responsable de atender y solucionar gran parte de los problemas sociales, o si debemos ubicarnos en un paradigma que reconozca el papel que actualmente asume el mercado en estos procesos para entender mejor el devenir actual de los Derechos Humanos. Además, añadimos nosotros, es muy posible que en una época en la que florecen continuamente las noticias falsas y las opiniones infundadas y hasta arbitrarias, que algunos han denominado “sociedad de la posverdad” el entendimiento, la defensa y práctica de los Derechos Humanos continúen retrocediendo, cómo muy lúcida y profundamente nos advierte el Dr. Nina.

En el artículo del Dr. Andrés López Román se discute con mucho rigor histórico y profundidad conceptual el impacto que tuvo la presencia y las gestiones económicas y políticas de la Marina de Guerra de los Estados Unidos en suelo viequense, así como las negociaciones y acuerdos que ésta realizó con el gobierno de Puerto Rico por varias décadas, en las violaciones a los Derechos Humanos de esa población. Esta indagación histórica parte de la fundamental pregunta: ¿por qué se retrasó el proceso de desalojo de la Marina de Guerra en la isla de Vieques si ya se había logrado en la isla de Culebra?

De entre las posibles respuestas a esta pregunta al autor le parece que los intereses económicos y político-militares que la Marina tenía la llevaron a concentrar y aumentar su presencia en Vieques, llevando al desplazamiento de la población, por medio de la adquisición forzada e inhumana de sus tierras y espacios productivos, haciéndola vulnerable y violando sus Derechos Humanos. Asunto que por más de 50 años bloqueó toda posibilidad de desarrollo económico, salud plena y bienestar.

Uno de los temas que ha cobrado mayor atención desde el enfoque de los derechos humanos es la violencia obstétrica, reconocida como una forma de violencia que atenta contra los derechos de las mujeres, como el derecho a la vida, a la salud, a la integridad física, a la no discriminación, entre otros. Las profesoras Dayna M. Arroyo Meléndez y Sara E. Gavrell Ortiz, en su artículo “La violencia obstétrica y los derechos de la mujer: Una mirada a la episiotomía en Puerto Rico”, adoptan esta perspectiva para analizar el uso rutinario de la episiotomía como una manifestación de la violencia obstétrica en Puerto Rico, cuando se practica de forma injustificada y sin consentimiento. Hacen

referencia al Informe acerca de un enfoque basado en los derechos humanos del maltrato y la violencia contra la mujer en los servicios de salud reproductiva, con especial hincapié en la atención del parto y la violencia obstétrica (2019), de la Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que confirma que la violencia en contra de la mujeres en los servicios de salud reproductiva es una manifestación de la desigualdad estructural, la discriminación y el patriarcado, entre otras circunstancias relacionadas como la falta de formación con perspectiva de género y de derechos humanos del personal de atención médica. El artículo de Arroyo y Gavrell constituye una aportación valiosa a la investigación y comprensión de la violencia generalizada, normalizada y estructural que experimentan las mujeres en nuestra sociedad y, por consiguiente, históricamente silenciada. La toma de conciencia sobre los derechos y las formas de violencia de género ha ayudado a que cada vez más mujeres reconozcan y denuncien las formas en que sus derechos reproductivos se han visto violentados. Las autoras discuten estudios, casos judiciales y proyectos de ley que han contribuido a develar este tipo de prácticas y las estrategias para erradicarlas. Ante la escasez de datos y estadísticas que permitan evaluar la prevalencia y consecuencias de la violencia obstétrica en Puerto Rico, las investigadoras advierten sobre la necesidad de más estudios de esta naturaleza que ayuden a evidenciar su incidencia y las repercusiones para las mujeres.

El deber de educar en derechos humanos constituye uno de los preceptos incluidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) de la ONU. Este principio y la responsabilidad que le acompaña sirve como punto de partida para el artículo colaborativo “Sentipensar los Derechos Humanos: Reflexiones de un Curso de Verano” de la Dra. Natalia Santos Orozco y las estudiantes Abimar Colón Martínez, Valeria Lee Jaime Hernández, Fabiana Inés Marini Martínez y Gloryann A. Montijo González. Proponen la estrategia sentipensante como metodología pedagógica deseable para la formación en derechos humanos, es decir, la avenencia entre el pensamiento crítico, las emociones y la experiencia. El artículo inicia con una introducción de Santos en la que explica su conceptualización de la enseñanza de los derechos humanos y su aplicación el curso ESGE 4077, Los derechos humanos en el mundo contemporáneo, requisito medular de la Concentración Menor en Derechos Humanos, del Programa de

Bachillerato de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, impartido durante la sesión de verano de 2021. Luego, se incluyen los ensayos sentipensantes de cada una de las estudiantes, en los cuales abordan los temas del derecho a la educación, el derecho a la protesta, el análisis de las representaciones de los derechos humanos en textos narrativos y la armoniosa relación entre derechos humanos y ecofeminismo. Logran así ilustrar la práctica sentipensante como parte del ejercicio de una pedagogía crítica de los derechos humanos.

La sección dedicada a la temática de los derechos humanos cierra oportunamente con un artículo magistral de la Dra. Anita Yudkin Suliveres titulado “Reflexiones sobre educar en y para los derechos humanos y la paz: principios, tensiones y retos del momento actual”. La autora, partiendo de la investigación y de sus experiencias pedagógicas, formula y discute cuatro principios vitales para la educación en y para los derechos humanos y la paz: 1. educar para los derechos humanos y la paz requiere que se vivan en la práctica educativa; 2. el aprendizaje de los derechos humanos y la paz conlleva reflexión sobre el mundo para su comprensión y acción-pensada para transformarlo; 3. el aprendizaje de los derechos humanos y la paz es un proceso activo que promueve el pensamiento crítico que desvele y cuestione la realidad; 4. la educación en y para los derechos humanos y la paz debe concientizar sobre la relación entre asuntos globales y locales. La autora fundamenta su discusión de estos principios y contextualiza la crisis económica, social y política que atravesaba Puerto Rico en 2017 y que se ha ido recrudeciendo hasta nuestros días. Además, incorpora experiencias y reflexiones de estudiantes que completaron su curso de Educación para la Paz durante dos semestres entre los años 2017 y 2019, lo cual enriquece el alcance de sus razonamientos. Los principios de Yudkin, así como sus trabajos anteriores, informan y se relacionan con el artículo colaborativo que le antecede, de manera que se exhorta a que se lean en clave dialógica.

Al reflexionar sobre la importancia, proyectos y ejecutorias de la Escuela Especializada en Teatro, José Julián Acosta y Calbo, el Dr. Rodolfo Puzo destaca la contribución social de esta en el desarrollo de ciudadanos que sean capaces de valorar las diferencias, respetar al prójimo y ayudar a desarrollar una sociedad democrática. La educación

artística, particularmente la teatral, al propiciar el descubrimiento de los talentos e intereses de los estudiantes, les ayuda a internarse en su más profunda humanidad. Además, dicha educación desempeña un papel fundamental en el proceso de desarrollo de sensibilidades culturales que le conduzcan a encontrarse a sí mismos (identidad) y a reconocerse como parte de una comunidad mayor.

En el segundo artículo de la sección dedicada a la educación general, “Porque ver es hacer. El proyecto Espectadores/Creadores y los estudios sobre la recepción cinematográfica”, el Dr. Bertold Salas Murillo examina las derivaciones de un proyecto de acción social del Instituto de Investigaciones en Arte (IIARTE) de la Universidad de Costa Rica, y el museo Rafael Á. Calderón Guardia, del Ministerio de Cultura y Juventud del estado costarricense, que se desarrolló de 2017 a 2019. El proyecto Espectadores/Creadores. Encuentros interartísticos en torno a una pantalla convocó a artistas y creadores para que compartieran algún filme personalmente significativo que hubiese inspirado algunas de sus obras. En el auditorio del Museo, se proyectaron los filmes escogidos y se compartieron las experiencias de recepción y las obras que inspiraron. El artículo se enfoca en analizar el potencial productivo de la recepción estética, entendido el proyecto como laboratorio espectadorial. Para el estudio, el autor se apoya en nociones fundamentales de la teoría crítica sobre la recepción y la pragmática del texto audiovisual. Salas logra identificar tres posicionamientos espectadoriales específicos a partir de la discusión de experiencias destacadas del proyecto que se relacionan con los efectos creativos (hacer) de la recepción artística (ver). El artículo es una contribución importante al estudio de la recepción cinematográfica y de la praxis artística a partir de un proyecto cultural y de acción social innovador. Nos inspira así a imaginar y desear un proyecto similar en Puerto Rico.

En su artículo en la sección de temática libre, el Dr. Ángel Luis Olmeda destaca el importante papel que desempeñó la música en el proceso de evangelización de América en el Siglo XVI, particularmente el papel del Dominico, Fray Luis Cáncer. Dado el trascendental papel que tuviera la evangelización en la legitimación de la empresa colonizadora, el fenómeno misional adquirió un especial protagonismo y como parte de éste, el acercamiento al mundo de los pueblos ancestrales por medio de diversas

estrategias venía ser un imperativo estratégico sumamente importante. De ahí que varios frailes, particularmente los franciscanos utilizaran la música como mecanismo para adentrarse e impactar la cultura de los colonizados.

El autor de este artículo expresa que tanto el mencionado Fraile Luis Cáncer, como el Padre las Casas, entre otros, se acercaron al mundo cultural de “los indios” de manera respetuosa y con espíritu pacifista, siguiendo el legado de Fray Antonio de Montesinos, para lo cual la utilización de la música fue de suma importancia.

Por último, se incluye la reseña del Dr. Carlos Rojas Osorio sobre el libro Democracia y derechos humanos: visión humanista desde América Latina (Vol I., 2016) del filósofo latinoamericanista cubano Pablo Guadarrama González. Rojas sintetiza los logros del libro que cataloga como una obra “voluminosa y grandiosa”. Destaca el cuestionamiento a la concepción eurocéntrica del humanismo, la democracia y los derechos humanos y comparte algunos de los ejemplos estudiados por Guadarrama que evidencian cómo se hallan principios democráticos y nociones de derechos humanos en culturas y pueblos no pertenecientes a la cultura occidental. La reseña evidencia la rigurosidad de la investigación histórica y del análisis del pensamiento latinoamericano que desarrolla Guadarrama en su libro. Es, sin duda, un referente importante para el estudio de la democracia y los derechos humanos en y desde América Latina.

La Revista Umbral es la revista inter y transdisciplinaria sobre temas contemporáneos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Forma parte de la plataforma académica Umbral, auspiciada por la Facultad de Estudios Generales y el Decanato de Estudios Graduados e Investigación. Promueve la reflexión y el diálogo interdisciplinario sobre temas de gran trascendencia, abordando los objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias o con enfoques que trasciendan las disciplinas. Por esta razón, es foro y lugar de encuentro de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Sus números tienen énfasis temáticos, pero publica también artículos sobre temas diversos que tengan un enfoque inter o transdisciplinario. La Revista Umbral aspira a tener un carácter verdaderamente internacional, convocando a académicos e intelectuales de todo el mundo. La Revista Umbral es una publicación arbitrada que cumple con las normas internacionales para las revistas académicas. Está indexada en [Open Journal Systems](#), [Latindex](#) y [REDIB](#).

Disponible en umbral.uprrp.edu

La Revista Umbral de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras
está publicada bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#)

El derecho que dejó de ser el estándar: de la cultura de los derechos humanos al pragmatismo simple

The Legal Culture that ceased to be the standard: from the Culture of Human Rights to Simple Pragmatism

Daniel Nina
Universidad de Puerto Rico
francis.nina@upr.edu

Resumen: La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 es un meta relato con el cual hemos vivido hasta el día de hoy. La misma se convirtió en un estándar contra el cual los Estados de derecho nacionales [llamados domésticos o municipales] fueron evaluados. Por varias décadas los mismos se impusieron como un relato a seguir, tanto por el Estado, como por la llamada sociedad civil. No obstante, en la pasada década (2010 a 2020) ha surgido un cuestionamiento válido a la supremacía y relevancia de los derechos humanos en el mundo como un estándar de la humanidad. Ha surgido un tipo de pragmatismo simple en nuestro entendido de la aplicación de los derechos humanos. Varias instancias han forzado esta discusión, entre otras: la emergencia de las redes sociales como una narrativa dominante de sociedad civil en movimiento. Por otro lado, el surgimiento de lo que se conoce como el *lawfare*, como forma injustificada de destruir reputaciones a expensas del sistema de justicia criminal. De otra parte, la continua utilización del aparato del Estado para destruir vidas, personas y Estados, a cambio del capricho político del Estado. Estos ejemplos merecen repensar la narrativa de los derechos humanos, y plantear su valor y posición universal en la tercera década del Siglo XXI.

Palabras claves: Derechos, derechos humanos, redes sociales, abuso de poder, Estado, impunidad de Estado, poderes fácticos.

Abstract: The 1948 Universal Declaration of Human Rights is a meta-story with which we have lived to this day. It became a standard against which national [so-called domestic or municipal sphere] rule of law was evaluated. For several decades they were imposed as a story to follow, both by the state and by the so-called civil society. However, in the past decade (2010 to 2020) there has been a valid questioning of the supremacy and relevance of human rights in the world as a standard of humanity or humankind. A type of simple pragmatism has emerged in our understanding of the application of human rights. Several instances have forced this discussion, among others: the emergence of social networks as a dominant narrative of civil society on the move. On the other hand, the emergence of what is known as *lawfare*, as an unjustified way of destroying reputations at the expense of the criminal justice system. On the other hand, the continuous use of the state apparatus to destroy lives, people, and states, in exchange for the political whim of the state. These examples deserve to rethink the narrative of Human Rights and raise its value and universal position in the third decade of the XXI century.

Key words: rights, human rights, social network, abuse of power, State, State impunity, real powers.

Introducción

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción. (Declaración 1948).

Hablar de los derechos humanos (DD. HH.) es validar una narrativa hegemónica que desde el 1948, ha establecido una forma de mirar el mundo, un estándar. Ese estándar se encuentra hoy altamente cuestionado, donde más y más la forma dominante de pensar, que se reproduce socialmente a diario, es una que priva a la población en general del valor de ese estándar.

El Derecho Municipal (DM), conocido también por doméstico o nacional, se convierte en tema cuestionado y manipulado por los gobiernos y grupos de interés, mientras que cada día más se aleja de lo que en el pasado fue una narrativa dominante a partir de los DD. HH. En esta medida, si nos dejamos llevar por lo que en su día Bruno Latour llamó la “nueva asamblea” (Latour, 1993), para referirse a las redes sociales, vemos como el mundo cada día más se asume desde la mirada de la simpleza de los sistemas mediáticos, las fuerzas de poder en las plataformas sociales, y más que nada, por lo que defino como pensamientos pragmáticos, donde emerge con claridad lo que defino como el pragmatismo simple. Se trata, como ha sido argumentado por otros estudiosos, de la seducción o erótica del mercado y el capital (Han, 2014).

Este pragmatismo simple en la aplicación de la cultura de los derechos humanos es uno que ya no habla de la cultura de derechos, sino de acción y resultados. Esta nueva etapa en nuestro entendido de los DD. HH. es una donde la rapidez y el movimiento de resultados aplicados se ha impuesto como la forma de evaluar la vida.

Este momento es uno particular, pues según se sigue consolidando la cultura del consumo, entretenimiento y la banalidad informativa, más se profundiza en la ruptura entre la antigua narrativa hegemónica de la cultura de derechos y la nueva cultura de pragmatismo simple (Han, 2014). Bajo lo que he definido por pragmatismo simple, se

perfilan distintas manifestaciones que redundan en un objetivo o práctica común: no profundizar en la cultura de derechos, según entendidos desde las reformas constitucionales del Siglo 18, y acércanos a todos por vía de la “solución adecuada” a un nuevo momento cultural.

La solución adecuada carece de reconocimiento o respeto a la cultura de derechos en general, y al meta relato de los derechos humanos en particular. Por lo tanto, en el pragmatismo simple se impone la lógica de “resolver”, sin contexto o trasfondo alguno. Distingo, no obstante, de la corriente de interpretación jurídica llamada pragmatismo judicial, elaborada a partir del pensamiento de Oliver Wendel Holmes en el Siglo 19 (Piombo, 2020). El pragmatismo judicial versa sobre la forma repentina en la cual los tribunales resuelven los casos (enfocado a resolver, sin importar cómo). Mientras, el pragmatismo simple es más desde una mirada sociológica de formas no jurídicas de resolver problemas jurídicos, y donde la inmediatez hoy reina, lo cual ha sido acuñado bajo el reino del pluralismo jurídico (Nina & Schwikkard, 1996).

Con esto, se piensa cada vez más en la solución, y no en el proceso. Se explora más “ajusticiar” al que comete un error, en lugar de garantizar educación y transformación a esta persona. Por lo tanto, el efecto práctico es que pretendemos vivir insertados en el mundo mediático, algo así como el espectáculo, mientras la fortaleza de los DD. HH. se va perdiendo. Esto en la medida que ya dejan de ser un estándar, la cultura de los DD. HH. a seguir (Martí, 2020).

En este ensayo deseo adelantar la tesis de la pérdida de fortaleza en la promoción de parámetros universalmente entendidos a partir de los DD. HH. Bajo esta premisa, el mundo va cambiando frente a nosotros a uno mucho más simple, rápido y fugaz, con el agravante que nuestra calidad de vida, así garantizada por los pasados 70 años a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se va perdiendo.

Para ilustrar mi argumento utilizo tres ejemplos: por un lado, el valor que han asumido las redes sociales, como promotora de una “nueva legalidad”, que no es constitucional, sino del nuevo orden según establecido por el capital, el neoliberalismo, y las fuerzas corporativas.

De otro lado, y como segundo argumento para ilustrar mi posición, examino lo que se ha reconocido como el *lawfare* o el uso indebido del sistema de justicia criminal, para procesar a los sectores opositores de los gobiernos en el poder. Esta nueva modalidad del uso de los aparatos del Estado se ha hecho popular en múltiples países de América Latina. A partir de procesos judiciales carentes de veracidad jurídica se incoan procesos criminales contra personas con el mero interés de sacar de carrera a las personas que son opositoras al gobierno o que provocan algún malestar a éste.

Finalmente, los crímenes de Estados, o impunidad de Estado. Luego de más de 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la impunidad por parte de los Estados es algo que no ha mermado. Así vemos cómo los gobiernos de los EE.UU. e Israel se dedican a asesinar personas que no son de su agrado, o que representan para estos, en alguna justificación de Estado, una amenaza a su seguridad nacional. Lo interesante es que, pese a la creación de organismos internacionales para sancionar la violación de los DD. HH. como lo es la Corte Penal Internacional, es poco lo que llega allí a partir de la impunidad de los Estados.

Ante este cuadro de fenómenos a estudiar, uno se hace la pregunta: ¿es la cultura establecida a partir de los derechos humanos aún relevante? exploremos la contestación en este ensayo. Sobre todo, que esta exploración tiene efectos prácticos inmediatos, toda vez que nosotros, el pueblo, entre lectores y estudiosos del tema, somos los que sufrimos a partir de la transformación de la cultura de los derechos humanos.

Problema conceptual

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias (Declaración, 1948, preámbulo).

Existe un problema conceptual que provoca mucha molestia: la cultura de los Derechos Humanos se estableció en un momento de la humanidad en el cual los Estados-nacionales eran el centro de desarrollo de las llamadas geografías humanas. Las mismas estructuradas a partir de población, territorio y autoridad gubernamental, lo cual era la forma dominante de organizar la sociedad.

Lo que en el pasado cercano de la década de 1940 fue correcto, hoy está cuestionado por el desarrollo de las fuerzas sociales y productivas. Es decir, a partir de la consolidación de la cultura del consumo y el mercado, bajo la ideología hoy dominante del neoliberalismo, es muy difícil pensar en una cultura de derechos a partir del mundo de lo privado y no lo público (De Dienheim Barriguete, 2008).

Por lo tanto, la cultura de los derechos humanos se estableció en un momento donde había que garantizar el bienestar de la población bajo la limitación de la injerencia del Estado. Bajo este crisol, los DD. HH. eran un parámetro frente al Estado, esencialmente. Por lo tanto, las violaciones de los DD. HH. se recriminan frente al Estado, fuera éste responsable o fueran sectores de la sociedad civil los responsables, es el Estado el que responde en última instancia.

Ante este cuadro inicial, hoy en el inicio de la tercera década del Siglo XXI, uno se pregunta qué hacer, cuando el Estado en términos generales ha pedido preminencia, y vivimos en un momento en que las fuerzas sociales que mueven nuestras sociedades son reflejo de un mundo privado, corporativo, y donde el sentido de la acumulación de la riqueza y el capital es el que reina (Rico-Carillo, 2012).

Un ejemplo ilustra nuestro argumento en este quiebre conceptual entre el pasado y el presente. En la medida que las formas de comunicación humana hoy ya no son garantizadas por el Estado, sino por los sectores privados, es muy difícil saber cuánto existe bajo los parámetros de DD. HH. o no. En particular, porque se piensa que los sectores privados corporativos, esos que rigen nuestra vida diaria, están “exentos” de garantizar unos parámetros mínimos de vida a partir de los DD. HH.

Este argumento es importante, pues vivimos en un mundo construido por los Estados, pero redefinido en tiempos contemporáneos por los llamados poderes fácticos (De Dienheim Barriguete, 2008), entre otros el capital, el mercado y las redes sociales. Son estos poderes los que determinan hoy el curso de la humanidad, y donde muchos de ellos no tienen ninguna vinculación directa al Estado; o de tener una vinculación, operan con gran autonomía (Han, 2014; Pleyers, 2018).

El ejemplo que ilustra el argumento lo son las redes sociales, entiéndase Facebook, en su capacidad de regular el principio de la libertad de expresión del pasado presidente de los EE.UU., Donald Trump. En la medida que él fue censurado por las redes sociales, por varias plataformas incluyendo Facebook, la cual le cerró su cuenta, uno se pregunta si este acto corporativo es consistente con la cultura de los DD. HH. que se había impuesto desde el 1948.

El punto de partida de la crisis conceptual yace en que los DD. HH. se establecieron para un momento de fortaleza del Estado, más aún en un momento donde el Estado como el centro del desarrollo humano proveía todas las soluciones a los problemas sociales (Atilas, 2016). Ese momento ya no existe. Ahora bien, ¿debemos seguir hablando de la cultura de los derechos humanos? ¿Dentro del paradigma del Estado como eje dominante, o dentro del paradigma mercado-motor de los cambios sociales?

Marco teórico

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. (Declaración, 1948, Artículo 1).

Los derechos humanos surgen como respuesta de los Estados victoriosos luego de la Segunda Guerra Mundial, que establecieron un régimen de derechos para los seres humanos frente a los Estados (De Dienheim Barriguete, 2008). La Declaración Universal de los Derechos Humanos, dictada por la emergente Organización de Naciones Unidas en el 1948, representó un esfuerzo del llamado mundo libre, para imponer un nuevo momento para la humanidad.

Bajo esta conceptualización, los DD. HH. surgen para garantizar que la ciudadanía no viva de forma quebrantada por los excesos de los Estados. Por lo tanto, luego de la guerra, en el mundo emergente de la reconstrucción europea, plantear una narrativa de derechos, y más que nada un estándar o parámetro reconocido y aceptado por toda la comunidad de Estados internacionales, se tornó en un momento particular de vida de la humanidad. El parámetro común, a partir de unos derechos reconocidos, entiéndase por vía de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, fue reconocido por los

Estados, y ha sido, de una forma u otra, incorporado a la práctica de los derechos domésticos o municipales.

Un total de 195 Estados hoy han reconocido la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Público, 2014). Como punto de partida básico, como un estándar universal, la declaración es reconocida como una forma de interpretar de forma común lo que es el comportamiento de los países que se consideran “libres y democráticos”.

Aunque se haya reconocido la declaración como un parámetro común para los Estados, otros instrumentos que implementan la declaración han tenido una suerte distinta. Este es el caso con las llamadas convenciones o tratados internacionales de derechos humanos, de primera, segunda, tercera o cuarta generación, las cuales no han sido reconocidos por todos los Estados.

A manera de ejemplo, podemos destacar el caso de los EE.UU., el poder soberano sobre el territorio colonial de Puerto Rico, el cual, pese a haber reconocido desde el inicio la Declaración Universal de los Derechos Humanos, no incorpora, ya sea por vía de la firma y ratificación congresional, una serie de tratados internacionales que le dan vida a dicho documento. En este sentido, los EE.UU. no asumen todo el ordenamiento internacional, y de paso no integran a su derecho doméstico o municipal la normativa internacional. Esto tiene repercusiones tanto en los EE.UU. como para Puerto Rico.¹

Nos indica De Dienheim Barriguet (2008) sobre este particular:

Por lo que hace Norteamérica el caso de los Estados Unidos resulta paradójico, pues es un Estado con gran desarrollo económico y que se jacta de ser “civilizado”, democrático, respetuoso de las libertades y derechos de las personas, y sin embargo no ha ratificado diversos tratados internacionales como son la Convención de Derechos del Niño, la Convención de la ONU Sobre la Mujer, el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, el Pacto de San José, ni tampoco el Estatuto de Roma que establece la Corte Penal Internacional.

¹ No es parte del alcance de este trabajo examinar las relaciones políticas entre los EE.UU. y Puerto Rico. No obstante, en el desarrollo constitucional de la isla de Puerto Rico, la máxima violación al principio del derecho de autodeterminación e independencia lo es el colonialismo. Ver Resolución ONU 1514 XV (1960). De igual forma para entender el estado actual de la relación colonial de Puerto Rico con los EE.UU. véase *Puerto Rico v. Sánchez Valle* (2016).

Por lo tanto, si no todos los Estados han asumido el cuerpo de derechos que surgen a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, entonces la fortaleza hoy de dicho manifiesto de 1948 está en entredicho. De igual forma, habiendo sido dirigida la declaración hacia los Estados como garante en sus territorios geográficos de la misma, en la medida que bajo el neoliberalismo los Estados han perdido gradualmente prominencia, como ejes del desarrollo y la modernidad nacional, la propia Declaración Universal, así como la cultura de los DD. HH., también pierde prominencia.

El concepto de poderes fácticos (De Dienheim Barriguete, 2008) para nombrar a las nuevas instancias de soberanía en los territorios nacionales tiene que ser enmarcado en el contexto del mundo actual. ¿Qué podemos hacer ante el mundo de las comunicaciones, el cual opera casi de forma privada, y donde los DD. HH. de forma básica y simple no se respetan? Es decir, las llamadas redes sociales, las cuales se construyen a través plataformas corporativas como Facebook (integrando Instagram, WhatsApp y Hotmail), así como Twitter y las redes de venta o conocimiento como Amazon y Google, no reconocen el mundo de los derechos humanos según puesto desde el 1948. Lo que reconocen es una gran complejidad de lógicas privadas que amplían o restringen los principios establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Rico-Carrillo, 2012). Se trata de relaciones de vida de naturaleza contractual-privada, las cuales están poco reguladas por la cultura de Derechos del Estado en general, y por la cultura de los derechos humanos en particular (Han, 2014).

Por lo que en el mundo contemporáneo que vivimos, los avances tecnológicos, así como la disminución del rol del Estado, y la privatización de los servicios esenciales o secundarios, nos imponen pensar cómo abordar el tema de los derechos humanos hoy en una sociedad donde los garantes de la vida diaria son varios, algunos en control del bien público, y otros en control de las empresas privadas.

La idea que existe un parámetro universal que todo el mundo sigue está hoy cuestionada. Más aún, se puede decir, como ha sido el caso reciente de las redes sociales y el poder de la censura y cancelación de la libertad de expresión de voces disidentes de derecha

o de izquierda, que los “poderes fácticos” han creado en la actualidad un mundo paralelo de otros [o nuevos] derechos (Peláez Fernández, 2015).

Bajo ese mundo paralelo, urge que uno extienda, en las nuevas formas de regulación de lo social, las cuales ya no se originan en el Estado, las mismas garantías de cumplimiento de la cultura de los DD. HH. que se le exigió a los Estados. Esto nos permite pensar el mundo – de lo social - como una continuidad entre lo público (Estado) y lo privado (los llamados poderes fácticos).

Del estándar a la emergencia del pragmatismo simple

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión. (Declaración, 1948, Preámbulo).

Hay tres instancias donde vemos que ha cambiado el mundo, ese del estándar de los derechos humanos, a un pragmatismo simple, que permite que ocurran situaciones que se salen de las garantías históricas ofrecidas a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por lo tanto, documentamos tres instancias las cuales están en clara contravención de lo que el mundo de los DD. HH. suela o solía garantizar, mientras en el mundo actual se perfila desde otra perspectiva.\

Ante esto, pensamos documentar, como indicamos en la introducción a este escrito, lo que son las prácticas del *lawfare* o el uso indebido del sistema de justicia criminal, el abuso del derecho de libertad de expresión en las redes sociales y los crímenes de Estado que pasan de forma impune en la humanidad.

Lawfare

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal. (Declaración, 1948, Artículo 10).

Desde principios del Siglo 21, el concepto de *lawfare* o uso indebido del sistema de justicia criminal, ha tomado vuelo en por lo pronto muchos países de la humanidad, y en particular en los EE. UU. Lo que pase en los EE. UU. tiene sin lugar a duda repercusiones sobre Puerto Rico, por la relación de dominación colonial existente entre ambos países.

Bajo el concepto de *lawfare*, o uso indebido del sistema de justicia criminal, se parte de la premisa que los Estados, ya sea de forma original u orgánica, o manipulado por los poderes fácticos, utiliza el sistema de justicia criminal para “neutralizar” a sus oponentes. No es el uso debido, sino el uso indebido de forma sistemática y continua, a partir de la fabricación de casos, acusaciones infundadas y, más que nada, las “investigaciones policiacas” con o sin conclusión real, pero que tienen el efecto de marginar a personas que cuestionan la autoridad del Estado (Martí, 2020).

El mejor ejemplo de esto lo ha sido en tiempos recientes las acusaciones políticas contra Luiz Inacio Lula da Silva, pasado presidente de Brasil y las acusaciones de robo electoral contra el pasado presidente de Bolivia, Evo Morales. Ambos en exmandatarios, en la pasada década de 2010 a 2020, han sido expuestos a procesos legales infundados, a golpes de Estados inhumanos e injustificados y, más que nada, a la cárcel o el destierro.

Hoy ambos ciudadanos latinoamericanos han sido eximidos de toda responsabilidad legal, de todo señalamiento inadecuado en el desempeño de sus funciones y, más que nada, su dignidad ha sido reestablecida. No obstante, para ambos significó que por varios años estuvieron privados de participar en la política activa de sus países, lo que benefició a aquellos que se adueñaron del poder político en sus países y mal utilizaron el sistema de justicia criminal (Martí, 2020).

Las redes sociales

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión. (Declaración, 1948, Artículo 19).

Es curioso, pero al momento de presentar la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el 1948, las formas de comunicación básica de la humanidad lo eran la radio, el cine (por vía de los documentales y con tecnología sonora integrada) la prensa y las formas de comunicación oral (historia oral) de las poblaciones civiles. El sentido de formas de comunicación masificadas y visuales ya sea por vía de la televisión o por las llamadas redes sociales, fueron mecanismos que llegaron luego con el tiempo. Por lo tanto, hoy existe un desfase entre la cultura de DD. HH. que se estableció por vía de la

declaración, y las nuevas tecnologías de comunicación que afectan de una forma u otra a la humanidad.

En este sentido las redes sociales, en particular la plataforma de comunicación social llamada Facebook, la cual incorpora otras plataformas de comunicación bajo el mismo sello corporativo hoy conocido por Meta, se ha convertido hoy en la forma dominante de conversar la “nueva asamblea” (Latour, 1993). *Facebook* incorpora a su vez las plataformas de *WhatsApp*, *Instagram* y *Hotmail*. Todas formas de comunicación masiva, varias de ellas ejerciendo un poder único, casi monopolístico. Este es el caso de *Facebook*, *Instagram* y *Whatsapp*, que se han convertido en formas dominantes de comunicación, sin competencia alguna (Rico-Carrillo, 2012). Importante aclarar, que en la medida que son parte de nuestro sistema de comunicación diario y masivo, pese a ser parte del control corporativo, las redes sociales son también el epicentro de las luchas sociales hoy (Pleyers, 2018).

A manera de ejemplo, y desde las elecciones del 2020, las empresas asociadas al joven magnate Mark Zuckerberg han determinado qué información estas censuran y cuáles autorizan. Por lo tanto, ante la presión ejercida por el pasado presidente de los EE.UU., Donald Trump, de alegar que las elecciones del 6 de noviembre de 2020 habían sido “robadas”, las plataformas de Zuckerberg, esencialmente Facebook, decidieron censurarlo y eliminar que éste tuviera capacidad de informar o comunicarse. Luego la plataforma Twitter, otra muy nombrada y utilizada por dicho expresidente, también lo sancionó y lo censuró.

Más allá de lo que uno piense del pasado presidente Donald Trump, el acto de censurar y eliminar a una persona o grupos de expresarse por las redes sociales, las cuales hoy de forma monopolística les pertenecen a corporaciones privadas, es contrario a todos los fundamentos básicos de la cultura de DD. HH., establecida desde el 1948 (Rico-Carrillo, 2012; Peláez Fernández, 2015). Realmente lo que se destaca en este ejemplo es que ya el Estado no regula lo que pasa en las redes sociales, y son los grandes capitales monopolísticos los que determinan qué derechos humanos tenemos, y cuáles no.

Impunidad de Estado

Nada en la presente Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración. (Declaración, 1948, Artículo 30).

El 2 de mayo de 2011, Osama Bin Laden, el autor intelectual del atentado y agresión contra las Torres Gemelas de la ciudad de Nueva York, donde cerca de tres mil personas murieron el 11 de septiembre de 2001, fue asesinado por un comando de tropas elites del ejército de los EE. UU. Uno reconoce que el atentado contra las torres gemelas fue injustificado, inhumano e ilegal. Pero, una vez identificado el paradero de Bin Laden, el cual se encontraba escondido en Pakistán, entonces, ¿se debió haber arrestado o asesinado al señor Laden?

La historia del destino final de Bin Laden ejemplifica un problema irresuelto desde el mismo inicio de la cultura de DD. HH. en el 1948. Los crímenes de Estado, la llamada impunidad de estado, son tratados con doble vara, dependiendo cuál sea el país que origine el conflicto. En el caso de los EE.UU., como demuestra el caso de la muerte de Bin Laden en el 2011, dentro de la cultura de los DD. HH., es muy difícil justificar esto. No obstante, en la doble vara uno encuentra que existe una crasa violación al derecho fundamental al respeto a la vida, y a que toda persona que cometa un acto ilegal sea llevada frente a un tribunal de justicia (Martí, 2020).

El problema de la impunidad de Estado es una de las grandes instancias que arremete contra la esencia misma de la cultura de los DD. HH. (Atilés, 2016). Es decir, para que podamos vivir en un mundo de respeto a estándares comunes, hay que garantizar que todos los Estados de forma voluntaria cumplan con el orden global establecido. No obstante, los EE. UU., ejemplificado exclusivamente con el asesinato de Osama Bin Laden, da muestra que el mundo no está bien en cuanto a este punto se refiere. Ahora bien, la práctica de llevar a cabo ejecuciones extrajudiciales, en clara violación a la cultura de los DD. HH., es un asunto que gobiernos como el de los EE. UU., Israel y el Reino Unido, han realizado en todo momento, y donde la crítica a estos ha sido, por decir lo mínimo, tolerante (Beigbeder, 2005; Anderson y otros, 2008).

Conclusión

En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática (Declaración, 1948, Artículo 29 (2)).

La coyuntura actual nos lleva a volver a pensar el rol de los DD. HH. por vía de la Declaración Universal de 1948. Volver a ese momento es poder repensar el contexto en que dicha narrativa de derechos surgió.

En la actualidad, la condición social, así como el desarrollo tecnológico y la transformación de las fuerzas productivas económicas, nos llevan a examinar si el Estado es o no determinante en la vida social. En varias instancias importantes de la vida social, no obstante, las fuerzas privadas bajo la ideología neoliberal, ya lo han sustituido (Han, 2014). Por lo tanto, uno debe preguntarse si la cultura de DD. HH. hoy se sostiene o no. ¿Está vigente dicha cultura de DD. HH., en la medida que el sujeto del análisis y garantizador de obligaciones, el Estado, ya no es el mismo?

Como resultado de los cambios sociales, la cultura de los derechos humanos, en instancias nunca resueltas (impunidad de Estado), así como en nuevas instancias (redes sociales o el *lawfare* o utilización indebida del sistema de justicia criminal) nos recuerda que hay problemas viejos aún por resolver, que se encuentran con nuevos problemas que también hay que resolver (Beigdeber, 2005). En esta medida, de distintas formas, y sobre todo a partir de las redes sociales, se ha impuesto un pragmatismo simple, que permite “dejar hacer”, siempre y cuando sea por el “bien de la sociedad” (Pleyers, 2018).

Dicho lo anterior, nos preocupa que el estado de la literatura, por lo pronto en lengua castellana, no refleja un abordaje extenso sobre, la relación entre la narrativa previamente dominante sobre los DD. HH. y las nuevas narrativas de lo que hemos llamado un pragmatismo simple. En esta medida, habría que acercarse a la discusión desde un abordaje más detallado y meticuloso, evaluando el impacto real sobre la transformación de la cultura de derechos, en general, y derechos humanos en particular, en la vida humana y en las relaciones sociales (Rico-Carillo, 2012).

En otras palabras, y de forma ocurrente argumentamos, que luego de los incidentes de agresión popular contra el Congreso federal del 6 de enero de 2021, y la “expulsión” del expresidente Donald Trump de las redes sociales, no hubo manifestaciones por parte de los sectores liberales, de izquierda o de izquierdas libertarias para reestablecer el derecho de expresión de Trump. Por el contrario, para vastos sectores se vio de forma correcta su expulsión, por éste haberse “portado mal”.

De igual forma, si nadie objeta que el gobierno de los EE. UU. asesine a una persona acusada de crímenes contra la humanidad, o nadie cuestiona si el gobierno de Israel puede utilizar su aparato militar para asesinar ciudadanos de otros países, en particular Irán, entonces uno se debe preguntar si la cultura de los DD. HH. existe de forma total o parcial.

Finalmente, todo este acercamiento va dirigido a pensar en rescatar la narrativa de los DD. HH. de su momento épico en el 1948, pero contemporizada al momento actual, en la tercera década del Siglo 21. No hacerlo es llevarnos a un momento en la humanidad que, ante la falta de parámetros de derechos humanos, volveríamos al estado de la guerra de todas y todos contra todas y todos. Es decir, volveríamos a la barbarie.

Referencias

- Andersson, N., Iagolnitzer, D., Rivasseau, V., y Collier, D. (2008). *International Justice and impunity: the case of the U.S.* USA: Clarity Press.
- Atilés-Osoria, J. M. (2016). *Apuntes para abandonar el Derecho: estado de excepción colonial en Puerto Rico*. Cabo Rojo: Editora Educación Emergente.
- Beigdeber, Y. (2005). *International justicia against impunity*. Leiden: Martinus Nuhoff Publishers.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Documento ONU.
- De Dienheim Barriguete, C.M. (2008). La situación actual de los derechos humanos en el mundo. *IUS. Revista Jurídica*. UNLA, 3. Recuperado de: <https://ti.unla.edu.mx/iusunla39/reflexion/LA%20SITUACION%20ACTUAL%20DE%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS%20EN%20EL%20MUNDO.htm>.
- Han, B.C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Heder.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Cambridge: Harvard University Press.
- Martí, J.L. (2020). *Lawfare y democracia. El derecho como arma de guerra*. *Revista IDEES*, 2 de noviembre. Recuperado de: <https://revistaidees.cat/es/lawfare-y-democracia-el-derecho-como-arma-de-guerra/>.
- Nina, D., y Schwikkard, P. J. (1996). The soft vengeance of the people: popular justice, community justice and legal pluralism in South Africa. *Journal of Legal Pluralism, and Unofficial Law*, Núm., 36, 69-87.
- Peláez-Hernández, P. (2015). Redes sociales y derecho fundamental a la intimidad en los menores. *Revista Digital del Centro Asociado UNED de Tortosa*. Recuperado de: https://www2.uned.es/ca-tortosa/Biblioteca_Digital/Biblio/Palmira/Palmira_Redes_sociales.pdf.
- Piombo, Horacio J.J. (2020). El pragmatismo judicial de Oliver Wendell Holmes, Jr. y la teoría predictiva de Derecho. *Cuadernos de filosofía del Derecho*, 43, 189-218.
- Pleyers, G. (2018). *Los movimientos sociales en el Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- S.N. (2014). Diez curiosidades sobre la Declaración Universal de Derechos Humanos, *Público*. <https://www.publico.es/actualidad/diez-curiosidades-declaracion-universal-derechos.html>.
- Puerto Rico v. Sánchez Valle (2016). US Supreme Court, 579 US____ (2016).

Resolución ONU 1514 XV (1960). *Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales*, aprobada 14 de diciembre. Recuperada de: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/Independence.aspx>,

Rico-Carillo, M. (2012). El impacto de Internet y las redes sociales en el derecho a la libertad de expresión. *Frónesis*, 19 (3), 331–349.

La Revista Umbral es la revista inter y transdisciplinaria sobre temas contemporáneos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Forma parte de la plataforma académica Umbral, auspiciada por la Facultad de Estudios Generales y el Decanato de Estudios Graduados e Investigación. Promueve la reflexión y el diálogo interdisciplinario sobre temas de gran trascendencia, abordando los objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias o con enfoques que trasciendan las disciplinas. Por esta razón, es foro y lugar de encuentro de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Sus números tienen énfasis temáticos, pero publica también artículos sobre temas diversos que tengan un enfoque inter o transdisciplinario. La Revista Umbral aspira a tener un carácter verdaderamente internacional, convocando a académicos e intelectuales de todo el mundo. La Revista Umbral es una publicación arbitrada que cumple con las normas internacionales para las revistas académicas. Está indexada en [Open Journal Systems](#), [Latindex](#) y [REDIB](#).

Disponible en umbral.uprrp.edu

La Revista Umbral de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras
está publicada bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#)

Vulnerabilidad, negociación y derechos humanos: la distracción política y económica en el caso de la Marina de Guerra en Vieques, P.R.

Vulnerability, negotiation, and human rights: Political and economic distraction in the case of the U.S Navy in Vieques P.R.

Andrés López Román
Universidad de Puerto Rico
andres.lopez@upr.edu

Resumen: La Marina de guerra ocupó la isla de Vieques por más de 50 años. Su presencia amenazó la economía, la ecología y la calidad de vida de los viequenses, lo cual colocó al pueblo viequense en un estado de vulnerabilidad. La historia de Vieques y la Marina es un símbolo de la relación colonial entre Puerto Rico y Estados Unidos, pero también nos muestra la incapacidad política de Puerto Rico de atender, representar y salvaguardar los derechos humanos de su población. A través de este artículo observaremos cómo se atiende la amenaza de la Marina en Puerto Rico y cuáles fueron los disuasorios que fomentaron la dilatación de un proceso de movilización política en contra de la Marina.

Palabras claves: vulnerabilidad, desastre, riesgo, amenaza, derechos humanos, Vieques, Marina, Historiografía

Abstract: Vieques was occupied by the U.S Navy for more than 50 years. Its presence presented a threat to the Vieques ecosystem, economy, and citizens' quality of life, pushing them into a state of vulnerability. The history of Vieques and the U.S Navy has become a symbol of colonialism in the U.S. and Puerto Rico political relationship, but it also represents Puerto Rico's political inability to manage, represent and safeguard its citizens' human rights. Throughout this article we will analyze how the threat of The U.S. Navy was managed and what type of deterrents promoted a delay in political mobilization against the U.S. Navy.

Keywords: vulnerability, disaster, risk, threat, human rights, Vieques, U.S Navy, Historiography

Introducción

El nombre David Sanes todavía yace en el imaginario de los puertorriqueños como un símbolo de resistencia política. Su muerte transformó la lucha del viequense a una causa colectiva de Puerto Rico que convirtió el nombre Sanes en un discurso antiimperialista. Sanes encarnó la violación de los derechos humanos en una población que vivió años en un estado de vulnerabilidad a la luz de la presencia de la Marina de Guerra en Vieques.

Vieques fue un punto de encuentro para un grupo multisectorial que halló en la llamada Isla Nena un objetivo en común: poner un alto a las prácticas militares en Vieques a través de la expulsión de la Marina de Guerra. El abuso de la Marina, concretizado en las prácticas militares en territorio colindante con la población viequense, parecía demostrar el desinterés de los Estados Unidos hacia un territorio habitado por ciudadanos americanos. La reanudación de prácticas militares meses después de la muerte de David Sanes consolidaba esa indiferencia de parte de la Marina ante la amenaza que representaban para los habitantes de la isla municipio. El año era 1999 y el riesgo que suponía una armada de guerra aledaña a una población comenzaba, finalmente, a instalarse en la conciencia colectiva de los puertorriqueños. Sin embargo, la amenaza no era una novedad; la Marina de Guerra se instaló en Vieques en 1940, lo que significa que la zona de riesgo perduró más de 50 años. Por tanto, podemos cuestionar si a lo largo de las décadas se reconoció la vulnerabilidad de los habitantes aun antes de la muerte de David Sanes en 1999. También cuestionamos por qué se retrasó el proceso de desalojo de la Marina de Guerra en la isla de Vieques si ya se había logrado en la isla de Culebra.

Anderson (2011) discute el concepto vulnerabilidad y su vínculo con la evaluación del riesgo y cómo luego de esa evaluación se normaliza el estado de inseguridad. El concepto, a su vez, se vincula con el error humano y la politización de la culpa. Partiendo de esta conceptualización de la vulnerabilidad como un estado de inseguridad, en este ensayo apuntamos a que el estado de vulnerabilidad de la población viequense había sido reconocido y el retraso en tomar acción por parte del gobierno consistió en que había

disuasorios de índole político y económico. Estos llamados disuasorios generaron silencios que invisibilizaron una economía estrangulada, desplazamientos poblacionales, un ecosistema en deterioro y las consecuencias mortales de vivir próximo a un campo de tiro, todos factores que representan el estado de vulnerabilidad ante la presencia de la Marina en Vieques. Sin embargo, la Marina no era el único causante de vulnerabilidad; a esto hay que incluir los silencios representados en la falta de acción del gobierno de Puerto Rico, los remanentes del contexto de la Guerra Fría y una comunidad que esperaba lograr un crecimiento económico. De esta forma, diferentes sectores de Puerto Rico y Estados Unidos aceptaron vivir con el riesgo que por más de 50 años atentó contra los derechos humanos de una población, dejándola en un estado de vulnerabilidad.

Podemos dilucidar a través de la historiografía, diferentes discursos sobre lo que representa la Marina de Guerra para Puerto Rico en términos políticos, económicos, ecológicos y estratégicos. Diferentes académicos como Amílcar Barreto (2008), Sara Grusky (1991), Katherine McCaffrey (2006), Deborah Berman (2002), César Ayala (2001, 2006), Bolívar Fresneda (2006, 2007), Jorge Rodríguez Beruff (2000, 2002) y Humberto García (1991, 2001, 2002) han trabajado sobre estos asuntos desde una perspectiva de la Marina como amenaza económica, ecológica y política, colocando a Vieques como un elemento fundamental para la comprensión de la relación política entre Estados Unidos y Puerto Rico. A través de esta línea historiográfica podemos extraer el discurso de la Marina como símbolo de imperialismo en el siglo XX y las relaciones políticas entre Puerto Rico y Estados Unidos como una relación que fomenta el estado de vulnerabilidad de los puertorriqueños. Utilizando esta selección historiográfica, este escrito se dividirá en dos secciones, primero observaremos las vulnerabilidades que representó la Marina en Vieques antes de la muerte de David Sanes seguido por una sección donde reflexionaremos sobre la dilatación del proceso de desalojo de la Marina. A través del cuerpo historiográfico, observaremos cuáles fueron los disuasorios que ayudaron a invisibilizar la amenaza que representaba la Marina en Vieques y cómo se asumieron unos riesgos (según lo define Beck, 2009) a cambio de la idea de un progreso económico y de adelantar causas políticas, no solo de parte de los Estados Unidos, sino por el gobierno puertorriqueño. Esta postura de inacción ocasiona que Vieques se convierta en una zona propensa al desastre, por lo cual es menester contextualizar estos discursos

historiográficos dentro del tema del riesgo y la vulnerabilidad. De esta forma, reconocemos la falta de atención a la vulnerabilidad como un aspecto esencial para entender la relación de Puerto Rico con los Estados Unidos.

Militarización y vulnerabilidad

La posición geográfica de Puerto Rico se ha valorizado por su ubicación estratégica, lo cual ha conducido a la militarización del archipiélago repetidas veces a lo largo de la historia. Las ruinas de San Cristóbal y San Felipe son un recordatorio de esta suerte geográfica que colocó a Puerto Rico en las porterías militares de América. Como señala Fernando Picó (2006) en su libro *Historia de Puerto Rico* “[Las fortificaciones]...lejos de ser consideradas símbolos del poder español, representaban las vulnerabilidades de España en el Nuevo Mundo” (p. 79). Esta observación es cónsona con el futuro militar en Puerto Rico más allá de la experiencia española, pues continúa por medio de la militarización efectuada por los Estados Unidos.

Podemos establecer que las amenazas percibidas por la metrópoli determinaron el desarrollo militar en la isla, tal y como menciona Barreto (2008), quien alude a la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría y la guerra contra las drogas como marcos influyentes en el desarrollo de instalaciones militares en la isla y particularmente en Vieques. La base militar Roosevelt Roads jugaría un papel principal sobre el resto, tal y como apunta el historiador Rodríguez Beruff (2000): la base incorporaría a Vieques y Culebra como parte de su maquinaria militar en la región. La unión de estas tres entidades formaría el llamado *Vieques Sound*, un espacio marítimo que conectaba la base con la armada de ambas islas. Esta red de bases militares pareciera corresponder a los intereses de seguridad nacional; sin embargo, el historiador Humberto García (1991) utiliza el ejemplo de la guerra contra las drogas para argumentar que estos marcos de seguridad nacional no son otra cosa sino un motivo para racionalizar y justificar la hegemonía de Estados Unidos en América Latina. Para García, el desarrollo de instalaciones militares no son otra cosa sino una herramienta de la colonización.

Para poder discutir las causas de la dilatación en el desalojo de la Marina, debemos primero reflexionar sobre cuál era la amenaza que esta representaba. La Marina

ejemplificaba un asunto político, pero también un daño directo a la población. Si bien la historiografía se concentra en los elementos políticos, pareciera existir una especie de consenso sobre lo que implicó la militarización de Vieques, no solo como amenaza bélica, sino como amenaza económica. Sin disminuir la amenaza mortal que representaron las prácticas militares y bombardeos de la Marina, el problema económico en Vieques tomó un rol importante sobre cómo se percibía la presencia de la Marina y se reinterpretó la presencia de la Marina según la viabilidad económica de la isla.

La militarización de Vieques no comenzó con los Estados Unidos, como señala Barreto (2008): ya en 1840 España había comenzado a instalarse militarmente en Vieques, al reconocer la amenaza de la movilización expansionista de la nación norteamericana. Sin embargo, con la entrada de Estados Unidos en escena, se incrementó el aparato militar en Vieques y Culebra y produjo una zona de vulnerabilidad. Como establece García (1991) *“Common defense with the United States has meant in reality that Puerto Rico shared the consequences of a unilaterally imposed U.S. defense policy”* (p. 90). En otras palabras, existía un bien mayor basado en la política de defensa nacional de los Estados Unidos, sobreponiéndose ante las necesidades de seguridad de la población de Vieques y Culebra. Este raciocinio abrió paso al desplazamiento poblacional, el bombardeo consecuente de las prácticas militares, la posibilidad de Vieques ser una sede nuclear y el daño ecológico en las tierras y costas, esto sin mencionar el problema de salud que se generó en las islas municipio.

Cuando pensamos en la marina de guerra en Vieques, es inevitable asumir la amenaza desde la óptica bélica y el impacto inmediato que esto puede suponer. Como menciona Barreto (2008), ser vecino de una Marina, implica estar expuesto al ruido de las prácticas militares, aviones y explosiones en la cercanía del hogar. Además, implica que las detonaciones afectan la salud del ecosistema. Sobre este particular, García (1991) amplía que con el pasar del tiempo, el desarrollo tecnológico del armamento naval incrementó a raíz de la Guerra Fría, convirtiéndose en una amenaza mayor. Esta nueva tecnología estaba orientada alrededor de los misiles; Vieques, Culebra y Roosevelt Roads serían el lugar idóneo para llevar a cabo estas prácticas balísticas. Este interés por mantener prácticas militares en la isla tuvo su efecto en la salud de la población, tal

y como señala Barreto (2008), *“Although for decades they downplayed the environmental impact, Navy officials eventually acknowledged that the shells they had been dropping on Vieques for years were partly composed of depleted uranium”* (pp. 140-141). De esta forma, el riesgo de vivir cerca de una base militar no solo comprendía la posibilidad de ser víctima de algún proyectil a consecuencia de las practicas militares, sino que los bombardeos también contaminaban el suelo, el aire y el agua. Rodríguez Beruff (2000) confirma que el uso de este armamento en las practicas militares afectó a la población debido al uso de balas radioactivas y napalm, las cuales condujeron a la alta incidencia de cáncer en la isla:

Esto ha causado una impresionante devastación ambiental en las áreas terrestres y marítimas, contaminándolas con metales pesados y sustancias radioactivas y provocando un creciente deterioro en las estadísticas de salud. Vieques sufre una tasa de cáncer significativamente más alta que la de Puerto Rico y una alta incidencia de mortalidad infantil. (p. 42)

Este comentario de Rodríguez Beruff nos recuerda que no todos los impactos tienen un efecto perceptible de inmediato, sino que algunos de los daños de esta perpetración militar se comenzarían a observar a largo plazo. Marie Cruz (2008) señala que en el caso de Vieques podemos observar diferentes instancias de perpetración directa por parte de la Marina a la población viequense, como es el caso de Pepe Christian en 1953, quien fue asesinado por soldados que estaban en tiempo de licencia, o el caso de Domingo y Anastacio Acosta en la década de los 40, quienes mueren luego de pisar una mina. De esta forma, la Marina se convierte en una amenaza constante que deja en un estado vulnerable a la población viequense al crear, como menciona Cruz, un ambiente inseguro y volátil. Si tomamos en consideración el argumento de Cruz (2008) en contraste con el de Rodríguez Beruff (2000), la Marina genera un ambiente de amenaza constante donde el desastre que ocasiona puede ser perceptible en el momento, pero también de forma sorpresiva con el pasar de los años.

A través de estos ejemplos, podemos identificar algunas de las amenazas que padecía la población viequense desde el punto de vista bélico y de daño colateral. Por otro lado, el desastre tiene muchas manifestaciones. Anderson (2011) define desastre como un cambio en el orden de las cosas, y ciertamente la relación de Vieques y la Marina parece representar esta definición. La entrada de la milicia a la isla de Vieques produjo un efecto

que no solo se manifestó en la amenaza mortal a la comunidad, sino que la historiografía coincide en que la expropiación de tierras es parte fundamental de los daños que ocasionó la entrada de la Marina en Vieques. El historiador César Ayala (2001) establece que las prácticas militares en Vieques fueron consecuencia de la Guerra Fría; sin embargo, el problema principal que facilitó la entrada de la Marina a Vieques fue que la isla era un latifundio agrícola y se utilizó esa realidad para la construcción de un latifundio militar. Según Ayala, este intercambio de la economía del azúcar a una realidad militar desordenó la realidad viequense al no existir un modelo económico que suplantara su economía previa.

No fue fácil desarrollar la agricultura en Vieques, pero una vez se logró, se convirtió en una fuente de empleo que generó un crecimiento poblacional (Cruz, 2008). La Marina, sin embargo, no contempló este elemento económico del viequense entre sus intereses con la isla, puesto que su prioridad estaba en el uso de las tierras. Originalmente, los terrenos estaban en manos de hacendados que fueron vendiendo sus tierras a la familia Benítez, quien a su vez la vendió a la Eastern Sugar Company. Esta venta colocó las tierras en manos norteamericanas, por lo cual la Marina no enfrentó grandes dificultades en comprarlas y sacar de ellas a los *agregados*, quienes, al no tener derechos de propiedad, tampoco tenían la legalidad para protestar. De esta forma, se estranguló la economía agrícola, Vieques quedó en un estado vulnerable y muchos ciudadanos prefirieron mudarse de la isla municipio a la isla grande o a las Islas Vírgenes. Cruz (2008) resalta este momento como un crítico, donde la población dependía de los subsidios del gobierno, algo que aún hoy no se ha subsanado. Rodríguez Beruff (2000) añade y enfatiza el rol del gobierno en la mitigación del estado de situación cuando desarrolló la PRACO (Puerto Rico Agricultural Corporation) y luego la PRIDCO (Puerto Rico Industrial Development Company). Rodríguez Beruff (2000), Ayala (2001) y Cruz (2008) coinciden en que esta iniciativa no tuvo gran trascendencia y se demostró con la segunda ola de expropiación que sucedió a partir de 1947 cuando la Marina adquirió 3,000 acres de tierras adicionales. Esto indica que había un problema de visión sobre el desarrollo de Vieques ya que el gobierno de Puerto Rico continuaba invirtiendo en proyectos que giraban alrededor de la tierra en una isla donde la expropiación de terreno era la norma.

El único grupo que pareció beneficiarse del estado de situación fue el sector ganadero. Esto resultó en una división con los agricultores, a pesar de que los ganaderos también se encontraban vulnerables a raíz de la pérdida de tierras. La propuesta al problema fue que el gobierno de Puerto Rico pagaría a los ganaderos por el ganado, aunque realmente no tenía el capital para hacerlo. Ayala y Bolívar Fresneda (2006) señalan este momento como una victoria para el NAVY, puesto que, como la PRACO no tenía legalidad sobre las tierras, estaba a punto de perderlas al Departamento de Interiores de los Estados Unidos. La Marina decidió establecer un pacto con los ganaderos que condujo a que, por primera vez, los intereses de la Marina y los viequenses estuviesen alineados.

Dicho caso de la Marina y los ganaderos es la excepción, puesto que las aportaciones de la Marina a la economía viequense fueron poco sostenibles ya que surgieron de promesas generadas por la presión del panorama geopolítico. La expropiación de tierras que se llevó a cabo en 1941 respondió al escenario de la Segunda Guerra Mundial en que se utilizaría a Vieques como base militar en caso de que Inglaterra fuera invadido por Alemania (García, 1991). Como indican Ayala y Bolívar Fresneda (2006) “The 1941 expropriations in Vieques did not seal the military future of the island and did not have to do with target practice” (p. II). Los autores enfatizan lo bélico como causante de la vulnerabilidad en Vieques, aunque no descartan del todo la estrangulación económica causada por la expropiación de tierras. Sin embargo, autores como García (1991) no son tan ligeros en descartar la influencia de la primera expropiación de tierras a la vulnerabilidad económica de Vieques, aunque sí establece que el escenario viequense se complica con el comienzo de la Guerra Fría, donde vemos ambos escenarios converger, lo bélico y lo económico.

Asumir el riesgo

Cuando hablamos de vulnerabilidad en la isla de Vieques, tenemos que señalar dos amenazas que colocaban a la isla en ese estado: por un lado, la Marina de los Estados Unidos y, por el otro, el gobierno de Puerto Rico. Recordemos que la población viequense estaba desesperada por desarrollar una economía y la Marina de Guerra no representaba posibilidades económicas para el viequense, salvo si el contexto

geopolítico dictaba lo contrario. Paralelo a esta realidad, el gobierno local no lograba mitigar el estancamiento económico.

El impacto que tenía la Marina como amenaza a la vida y al desarrollo económico de Vieques es innegable. Por otro lado, se le adjudica responsabilidad al gobierno de Puerto Rico basado en su forma arbitraria de decidir cuándo y dónde asumir riesgos a la hora de mitigar alguna situación relacionada con la Marina. En el caso de Vieques, la vulnerabilidad se hizo aparente en un gobierno que decidió ignorar a una población en riesgo debido a la dependencia que tiene con los Estados Unidos *vis-a-vis* la Marina. A partir de lo mencionado, en esta sección señalamos cómo la prolongación del desalojo de la Marina pareció vincularse con unos intereses económicos y políticos para el beneficio de la isla grande de Puerto Rico y generó unos silencios intermitentes donde Vieques se convirtió en una ficha de negociación entre el gobierno central y los Estados Unidos.

Al remontarnos a la Segunda Guerra Mundial, observamos una iniciativa de la Junta de Planificación, encabezada por el Dr. Rafael Picó, quien generó un informe sobre el problema que representaba la presencia de la Marina en Vieques con el fin de evitar la expropiación de tierras adicionales (García, 1991). Podemos referirnos a este informe como la primera evaluación de riesgo en la isla de Vieques, aunque según Sara Grusky (1991), este intento sería truncado por la propia Marina, quien al participar de unas vistas del Congreso sobre la independencia de P.R. reclama que permanecer militarmente en el territorio es un asunto de seguridad nacional. “The strategic importance of Puerto Rico to the U.S. continually blocked movement towards independence, an impediment that was increasingly reinforced by Puerto Rican economic dependence” (Grusky, 1991, p. 109). Este argumento es fundamental porque reúne algunos de los elementos que influyen en la permanencia de la Marina en Vieques, un cuerpo militar que alude a un problema de seguridad nacional y un gobierno incapaz de hacerle frente a la Marina por razones económicas y políticas.

El argumento de Grusky se presenta en dos ocasiones, cuando el gobernador Jesús T. Piñero intenta hacer frente a la Marina sobre la expropiación de tierras y la Marina

responde recordándole la influencia que podía tener la armada sobre la política federal y sobre las cuotas del azúcar en Puerto Rico (Ayala, 2001). El segundo momento lo presenta Arturo Meléndez en su libro la *Batalla de Vieques*, donde establece que en ese entonces el presidente del senado, Luis Muñoz Marín, acepta ciertas condiciones sobre la expropiación de tierras a cambio de que se garantizara en P.R. la elección del gobernador (según citado en Cruz, 2008). El argumento de Meléndez es interesante y representa la movida de un líder político que utilizó a Vieques como ficha de negociación, ignorando las vulnerabilidades de sus habitantes. Este momento significó que hubo una relación de ganancia donde la permanencia de la Marina implicó un beneficio para Puerto Rico cónsono con el siguiente argumento de Ayala y Bolívar Fresneda (2006):

The success of this second wave of expropriations linked to the initiation of the Cold War, was hardly predetermined, but rather resulted from a complex interplay between power and negotiation under rapidly changing world conditions. In this process, major forces beyond the Pentagon played an important role: The Island's sugar quota, the project for an elected governor, the economic clout of the Navy presence in Puerto Rico, and local conflicts around large-scale, state-owned economic enterprise in Vieques. (p. II).

Aunque Rodríguez Beruff (2002) subraya que el Partido Popular Democrático siempre reiteró apoyo a la Marina, cabe señalar que Rodríguez Beruff ni acepta ni descarta esta aseveración de Arturo Meléndez por falta de evidencia, aunque figuras como Cruz (2008) aceptan la propuesta de Meléndez como algo posible. De todas formas, Cruz y Rodríguez Beruff coinciden en que, sin importar las razones, el gobierno apoyó la expropiación de tierras.

Sobre estas expropiaciones, tanto Barreto (2008) como Ayala (2001) nos recuerdan que el sujeto viequense era considerado un *agregado*, no tenía autoridad sobre las tierras por lo cual no tenía una maquinaria gubernamental que le defendiera de perder su hogar. Desde el punto de vista norteamericano, estos ciudadanos no representaban sino un problema menor dentro del panorama mundial. Barreto argumenta que la isla tenía una importancia estratégica que sobrepasaba a los viequenses y a los propios puertorriqueños. “It was simply assumed that these dutiful subjects had a duty to accept their condition without question... the price for living under democracy” (2008, p. 140). El Viequense tenía que aceptar su estado de situación, puesto que se trataba de un asunto de seguridad nacional. Como establece Luis Hestres (2004) “...the Navy always saw the

Vieques population as an impediment to its national security mission, especially during the tense years of the Cold War” (p. 42). Las únicas instancias en que la armada estadounidense trataba al viequense como un sujeto surgían cuando sentía la presión de la Guerra Fría y necesitaba pactar con el viequense para poder continuar con sus proyectos. Sin embargo, no dejaría de intentar sacar al viequense de la isla, como podemos observar en el Plan Drácula de 1961. Este proyecto buscaba desahuciar a la población que habitaba la isla y demostraba el verdadero interés de la Marina, lograr una tierra deshabitada para uso de prácticas militares. Sin embargo, este plan se vio truncado cuando Muñoz Marín escribió una carta en secreto al presidente Kennedy. Cruz (2008) sugiere que este evento presentó a un Estados Unidos que accedió a la petición de Muñoz para evitar el revuelo que pudiera ocasionar que Estados Unidos tuviera una isla vasalla en el Caribe. Luego del fracaso de la Bahía de Cochinos, Kennedy consideró que era mejor detener la operación de expropiación.

El contexto de la Guerra Fría es uno de los elementos que imposibilitaba la mitigación del estado de vulnerabilidad de la población viequense. La urgencia que proponía el cuadro mundial representaba una mayor amenaza que las condiciones de vida de ciudadanos en Puerto Rico. Como observamos a raíz de las aseveraciones de Rodríguez Beruff (2001), decir que no hubo intentos de frenar a la Marina por parte del gobierno sería incorrecto. Por otro lado, el gobierno de Puerto Rico no simbolizaba una estructura de poder de mucha importancia para la Marina, en especial cuando la mayoría de las acciones del gobierno eran detenidas a través de la coerción política o económica. Puerto Rico le debía a la Marina su capacidad de progresar y su maquinaria política y, como establece Humberto García (1991), Puerto Rico, durante la Guerra Fría y en la década de los 60s, era el centro de las prácticas militares en respuesta a una tensión creciente en el Caribe. Ayala (2001) lo confirma y subraya: “*There was “dangerous communist infiltration” in the world. The Atlantic was a possible future theater of conflict*” (p. 19). La Operación Mangosta es un ejemplo de esto, la cual fue simulada en Vieques el mismo año en que se detuvo el Plan Drácula.

La tensión que produjo la Guerra Fría parece explicar la insistencia de la Marina en permanecer en el territorio. Desde la óptica estadounidense, podemos entender esa

negación a abandonar las tierras. Sin embargo, esto no explica la ausencia de un proyecto a largo plazo por parte del gobierno puertorriqueño con relación a la Marina. Sobre esto, Cruz (2008) alude a una falta de visibilidad de Vieques y Culebra por parte de Puerto Rico, algo que nos ayuda a comprender la falta de atención y los planes de mitigación fugaces que tan solo frenaron por un tiempo lo inevitable. Por otro lado, José Bolívar Fresneda (2007) explica que había un conflicto de interés, cuando el aparato militar en Puerto Rico trajo una bonanza económica que permitió la industrialización y los futuros proyectos del gobierno. Cabe mencionar que Vieques no necesariamente participó de esta bonanza. Aunque hubo intentos fallidos de parte del gobierno para inyectar la economía viequense con el turismo, una de las condiciones de la Marina para renunciar al Plan Drácula fue que Puerto Rico abandonara intenciones de aumentar el turismo y la construcción de hoteles en Vieques (Cruz, 2008). El gobierno puertorriqueño parecía incapaz de producir algún esfuerzo permanente que aliviara la situación de Vieques, pues su proyecto con Vieques era incompatible con el plan proyectado por la Marina. Al mismo tiempo, el gobierno tenía un conflicto de interés al enfrentar a una Marina que representaba el desarrollo económico de Puerto Rico. A la víspera de la década de los 70s, los viequenses comenzaron a comprender que la lucha tendría que ser local, no muy distinto a Culebra, que comenzaba a movilizarse en contra de la Marina.

La realidad en la isla de Culebra no era muy distinta a la de Vieques y, reconociendo su vulnerabilidad asociada a las prácticas militares y la estrangulación de su economía, en 1971 un grupo de ciudadanos protestaron contra la permanencia de la Marina en la isla y se desarrolló una serie de protestas en las cuales participó el Partido Independentista de Puerto Rico. Estas manifestaciones ocasionaron una serie de batallas legales que tuvieron como resultado la salida de la Marina de la isla de Culebra y el aumento de su presencia en Vieques. La salida del NAVY del territorio de Culebra merece su propia investigación historiográfica; sin embargo, para efectos de este escrito, con el ejemplo de Culebra nos permitimos hacer la aseveración de que había un riesgo y una amenaza reconocidos por los diferentes sectores, tanto en Puerto Rico como en Estados Unidos. De hecho, pensaríamos incluso que Culebra representaría un precedente legal que tendría continuidad en Vieques. No obstante, tomaría 18 años adicionales y la muerte de David Sanes para lograr este cometido.

A raíz de la victoria de Culebra debemos preguntarnos: ¿por qué no se traduce este suceso a la isla de Vieques? García (2001) responde a esta pregunta partiendo de que los residentes de Culebra estaban unidos por una misma causa y que, además, tenían el apoyo del movimiento independentista y los movimientos anti militares que surgieron a raíz de la guerra de Vietnam. Sin embargo, para García, el factor determinante para expulsar exitosamente a la Marina de Culebra sería la habilidad del gobierno de Luis A. Ferré y luego Rafael Hernández Colón en utilizar Vieques como ficha de negociación. La expulsión de la Marina de la isla de Culebra implicaría ceder la parte sur de las tierras de Vieques a la Marina, lo cual dejó a Vieques en un estado de marginación, producto de decisiones políticas. Además, Rodríguez Beruff (2002) apunta a que el movimiento en Culebra pudo beneficiarse de un estado federal debilitado por la guerra de Vietnam y Watergate. Sin embargo, este no sería el caso de Vieques en 1978 y principios de 1980. Según Rodríguez Beruff, el trauma de estos dos eventos se había subsanado y la Marina de Estados Unidos continuaría su ocupación de Vieques.

Otro elemento que señala García (2001) y es menester destacar es que la población viequense estaba dividida, puesto que un sector de la población se componía de americanos retirados que no necesariamente vivían en Vieques, pero tenían casas de verano en la isla y apoyaban a la Marina. Grusky (1991) apunta a que la división en la isla de Vieques fue causada porque el NAVY comenzó una campaña de “buenos vecinos” con los residentes de la isla. No muy distinto al pacto entre la Marina y los ganaderos en la década de los 40s y 50s, la Marina comenzó a invertir en la población a raíz de la presión y protestas de un movimiento antimarina, encabezado por la asociación de pescadores viequenses que luego se convirtió en Viequenses Unidos y finalmente en Cruzada pro-Rescate de Vieques (Rodríguez Beruff, 2002). El surgimiento de estos movimientos giró alrededor de cómo los daños de las prácticas militares afectaban la economía de la pesca. Esto convirtió a los pescadores en un símbolo de resistencia en Vieques. Los daños ecológicos comenzaron a ser centro de su discurso, ya que de eso dependía su economía y su sustento. A raíz de esta realidad local, Grusky (1991) explica que la Marina incrementó su campaña publicitaria en Vieques:

The Navy designed a community action plan to convince the public of "the continuing requirements of Vieques land for national security." The plan suggested identifying groups

and individuals, friendly, neutral, and unfriendly, as targets for the community relations campaign. A section entitled "Youth" suggested sponsoring Little League baseball games, organizing trips to sporting events, outings, cruises, dances, and sponsoring Boy and Girl Scout Troops. (p. 111)

La autora añade que esta campaña publicitaria e inversión tenía el propósito de lograr que los residentes viequenses empatizaran con la Marina, mientras le recordaba al gobierno el vínculo entre la Marina y la economía de Puerto Rico. La idea era dejarle claro al gobernador que la pérdida de los terrenos de la Marina podía implicar la pérdida de fondos federales en la isla.

El asunto económico discutido por Grusky se repitió en la década de los 90s. Según proponen García y Vega (2002), hay que tener en cuenta el rol económico que jugaba la milicia tanto en el sector privado como en el sector público ya que invirtió en diferentes entidades como Boeing e ITT. En el caso de la segunda, la Marina contrató a esta compañía en 1996 por 28 millones de dólares para prestar servicios. Incluso, García y Vega señalan que la Universidad no estuvo exenta de este beneficio económico ya que las investigaciones académicas de las universidades públicas y privadas fueron recipientes de incentivos de 7.3 millones de dólares para el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico. Este señalamiento de García y Vega (2002), cónsono con el de Grusky (1991), parece explicar por qué no solo en los 70s sino en los 90s hubo una inclinación por ignorar las amenazas de la Marina de Guerra contra la población viequense.

Tomando este elemento económico en cuenta, Grusky (1991) nos permite regresar a la década de los 80s y recordar un elemento que ayudó a desviar el discurso antiimperialista que caracterizaba las protestas contra la marina: los reclamos ecológicos. El gobernador Romero Barceló radicó una demanda por daños ecológicos en contra de la Marina y a favor de los reclamos de los viequenses, evento que pareció finalmente expresar una alianza entre el gobierno y la comunidad. Sin embargo, esta demanda fue inmediatamente contrarrestada por un acuerdo entre Romero Barceló y la Marina, conocido como *Memorandum of Understanding*. El mismo era un compromiso por parte de la Marina para desarrollar la economía en Vieques, generar empleos y conservar el medio ambiente de la isla. Recordemos en este punto que la demanda era sobre asuntos

ecológicos, no derechos humanos, por lo cual no se contemplaba la salida de la Marina. Además, había una amenaza de invasión de Rusia a Afganistán, la cual sería un mayor pretexto para permanecer en el territorio (Rodríguez Beruff, 2002). Grusky (1991) establece que este acuerdo se convirtió en una ficha política ante la luz pública para promocionar el logro del gobierno en generar empleos. Esto va a apelar en el imaginario puertorriqueño puesto que, como destaca la autora, desde la Operación Bootstrap a FOMENTO, en P.R. los diseños de desarrollo económico equivalen a traer inversionistas extranjeros. El memorando firmado por el gobierno cumplía con ese propósito, a pesar de que la Marina no cumpliría con su promesa, puesto que, como reitera Rodríguez Beruff (2002), los empleos que generó la Marina fueron puestos de seguridad, similar al puesto que ocuparía eventualmente David Sanes.

La mayoría de los autores trabajan el caso del memorando como una desviación de la realidad viequense. De hecho, Barreto (2008) añade que muchos de los inversionistas atraídos por este memorando reconocieron el mal estado de las aguas y terrenos y prefirieron retirar sus inversiones. De esta forma, vemos que lo ecológico impactaba cualquier intento de desarrollo económico en Vieques y, a su vez, muestra que la situación en Vieques era un problema de derechos humanos y todo lo demás era una extensión de este problema principal.

Sherrie L. Baver (2006) indica que las consecuencias ecológicas habían sido estudiadas científicamente desde 1971 y los daños eran perceptibles, particularmente en los corales y la costa de la isla. Con estos datos concluimos que estos estudios fueron una evaluación de riesgo ecológico que fueron ignorados, a lo cual Deborah Berman (2002) añade que a pesar de que los daños comenzaron a ser perceptibles en las aguas de consumo, todo gobierno que se encontró con la situación se lavó las manos haciendo un trato que dilataba un problema de derechos humanos. Sin embargo, lo ecológico nos ayuda a reflexionar sobre otro asunto de peso en la dilatación del proceso de la salida de la Marina. El estado ecológico de la isla presentó una visión clara de la amenaza a la cual estaba sometida Vieques, pero también fue una metáfora de la población que se utilizó como motivo para atender la situación desde una óptica no política.

Luego de la politización de las manifestaciones en contra de la Marina en Culebra dentro del contexto de la Guerra Fría, toda protesta o reclamo se veía dentro del lente político. Baver (2006) señala, *Although these Viequenses tried valiantly to stress the economic nature of their grievances, the Navy, determined to hold onto its range, was successful in casting the protesters as unpatriotic at best and procommunist at worst* (p. 104). Haciendo eco de este comentario, Rodríguez Beruff (2002) explica que, ante esta situación, los partidos mayoritarios prefirieron distanciarse de la causa viequense puesto que no había una ganancia política en resolver el asunto. Unirse a los reclamos podría implicar hacer enemigos en Washington. Además, el interés político se encontraba en el tema del estatus. Como detalla Barreto (2008), *In the eyes of the Washington Beltway power elite, being a good citizen was, perhaps, less about individual rights and more about obedience* (p. 144). En el contexto de la Guerra fría, esto tenía mucho sentido; sin embargo, con la caída del muro de Berlín, el contexto geopolítico y militar comienza a cambiar.

Las condiciones que no se dieron en Vieques luego de la salida de la Marina de Culebra se hicieron aparentes en los 90s. Katherine McCaffrey (2006) discute que Vieques fue rehén de la Guerra fría y todo sentimiento en contra de la Marina era inevitablemente visto como antiamericanismo. Sin embargo, con la caída del bloque soviético, surge una nueva posibilidad (McCaffrey, 2006). Uno de los elementos que la autora sugiere es el cambio del aparato militar que ahora debía responder a otro tipo de amenazas, más allá del comunismo. Este cambio estructural permitió a los grupos unidos por Vieques y el Comisionado Residente Romero Barceló, a tratar de recuperar 8,000 acres de terreno. Sin embargo, como detalla Rodríguez Beruff (2002), un nuevo desvío político se avecinaba, la guerra contra las drogas, y con ella el futuro de la militarización de Vieques. Sin embargo, como apunta McCaffrey (2006), tener de aliado a Romero Barceló, miembro del partido PNP, representó la posibilidad de un cambio en la lucha, un cambio multisectorial. Esta posibilidad multisectorial pareció facilitarse con el final de la Guerra Fría, el fin del discurso imperialista a cambio del salubrista y el ecológico. Esto ayudó a separar el reclamo del discurso del antiamericanismo, permitiendo que contrario a Culebra, el sector estadista se insertara en la lucha (Baver, 2006).

Los grupos multisectoriales encontraron un punto de convergencia cuando la Marina ofreció instalar un radar para el uso de Puerto Rico como parte de la guerra contra las drogas. Los manifestantes aprovecharon el descontento contra el radar y lo convirtieron en un objeto mediático a favor de la lucha viequense. El radar fue un símbolo de los daños a la salud y al ambiente (Rodríguez Beruff, 2000). La lucha tomaba un rumbo menos político y más sobre un asunto de derechos humanos, situación que se terminó de concretar con la muerte de David Sanes, un sujeto que se convirtió en la consolidación de las vulnerabilidades y las amenazas que representó la Marina por más de 50 años.

Análisis

A través de la historiografía, podemos identificar diferentes elementos que atienden la dilatación del proceso de salida de la Marina. Cabe señalar que el retraso en tomar acción no significa que la población viequense no mostraba sus quejas, sino que hubo grupos que supieron silenciar sus reclamos. Para poder comprender este silencio, analizamos la situación desde la óptica estadounidense, la falta de iniciativa del gobierno puertorriqueño, y la perspectiva de la lucha local viequense dentro del contexto de la Guerra Fría. Esto significa que Vieques reúne múltiples discursos que por mucho tiempo fueron excluyentes el uno del otro; por ejemplo, el discurso de la Guerra Fría se sobreponía sobre los reclamos de ciudadanos americanos en Vieques y, a su vez, estos reclamos eran vistos como antiamericanos.

Los autores Rodríguez Beruff (2000, 2002) y Humberto García (1991, 2001, 2002) logran efectivamente recorrer la historia militar y los contextos que influyen en la dilatación en el proceso de salida de la Marina. Ambos coinciden en esa falta de condiciones geopolíticas, pero también en la incapacidad del gobierno de actuar fuera de una serie de conflictos de interés. A su vez, autores como Amílcar Barreto (2008), Marie Cruz (2008), César Ayala (2001, 2006) y Luis Hestres (2004) recogen el elemento histórico de Vieques que es imprescindible para comprender la relación de la Marina y Vieques: una relación disfuncional marcada por la incapacidad de comunicar y reconocer necesidades y crea un estado de vulnerabilidad en Vieques. Por otro lado, las autoras Sherrie Baver (2006), Katherine McCaffrey (2006) y Deborah Berman (2002) nos permiten observar la

diferenciación entre las luchas viequenses que se llevaron a cabo entre el mundo de la Guerra Fría y el mundo posterior a la caída del muro de Berlín, reuniendo las condiciones y los discursos para que fuese posible un reclamo multisectorial.

Partiendo de este recorrido historiográfico y dentro del contexto de la vulnerabilidad, podemos observar que la llegada de la Marina a la isla redefinió a Vieques, convirtiéndola en un latifundio militar que, si bien era un espacio de simulación para fines de ejercicios militares, no dejaba de ser un espacio bélico justificado bajo el motivo de asegurar el éxito de futuras operaciones militares que velarían por la seguridad en Latinoamérica. Sin embargo, para los residentes de Vieques, su seguridad estaba en juego y los bombardeos no eran una simulación, puesto que las prácticas militares simbolizaron un daño ambiental, económico y una amenaza a la vida de los residentes. Por otro lado, desde la óptica de la Marina, la única función de la isla era dar lugar a las prácticas militares; no contemplaban a los residentes y hubiesen preferido que la isla estuviese deshabitada, por lo cual no debe sorprendernos que se intentara ejercer un plan de desplazamiento total de los residentes por parte de la Marina.

Teniendo en cuenta lo dicho, debemos reflexionar sobre los factores que presentan una amenaza al igual que aquellos que llevan a la catástrofe. Recordemos que la amenaza es el factor que pone a la población en riesgo y el riesgo, según Beck (2009), es la anticipación de la catástrofe. A partir de la literatura del desastre, definimos catástrofe como la consecuencia (i.e. el daño a la vida humana) de la incapacidad de mitigar los riesgos o manejar las amenazas. A la vez, Anderson (2011) define vulnerabilidad como un estado de inseguridad normalizado; o sea, un daño sostenido. La Marina representaba una amenaza clara porque había una población que vivía en la isla y un ecosistema que recibía el impacto bélico de los juegos de guerra. Sin embargo, al tener en cuenta las aportaciones del cuerpo historiográfico presentado, podemos destacar que la catástrofe es causada por la falta de mitigación e inacción de los líderes políticos tanto de la izquierda, quienes después del *Memorandum of Understanding* no se consolidan nuevamente de forma organizada hasta el 1999, como de la derecha puertorriqueña, que no participa hasta el 1999 para evitar ser catalogada como antiamericana. Esta postura lleva a que Vieques quede en un estado de vulnerabilidad y que no haya un proyecto

mayor para salvaguardar los derechos humanos de los viequenses. Curiosamente, el único proyecto que pareciera mitigar el problema salubrista de Vieques es el Plan Dracula de la Marina y el desalojo de los viequenses, un plan que, por supuesto, representaba otro tipo de atropello ya que la Marina obtendría control total de las tierras y no mostraba una preocupación genuina por los residentes y sus derechos.

La movilización que atiende y mitiga la amenaza bélica ocurre en beneficio de Culebra, pero utilizando a Vieques como ficha de negociación. Desde la esfera local, los proyectos que se llevan a cabo en Vieques por parte del gobierno de Puerto Rico fueron acuerdos para mitigar desastres ecológicos y económicos, pero no de mitigar los daños a raíz de accidentes por prácticas militares, como había ocurrido antes de David Sanes. Además, la Marina incumplió con los acuerdos que se lograron y el gobierno de Puerto Rico parecía mantenerse callado al no reclamar ni exigir un plan de ejecución de dichos acuerdos; esto nos lleva a esos llamados silencios representativos de la inacción del gobierno de Puerto Rico.

A través del recorrido historiográfico, pudimos observar que sí hubo un reconocimiento de las amenazas que representaba la Marina y hacerles caso omiso es lo que ocasiona un estado de vulnerabilidad en Vieques. Se asume un riesgo porque había un conflicto de interés económico, una promesa de progreso y un contexto geopolítico que se entiende como una amenaza mayor. Estos factores son las causas que fomentan los silencios por parte de la clase política, extendiendo la permanencia de la Marina de Guerra en Vieques.

Al trazar un hilo conductor a partir de estos discursos historiográficos, podemos concluir que el silencio propicia una situación de riesgo y vulnerabilidad ya que el Estado falla en representar las necesidades de sus ciudadanos, ya sea por incapacidad política, por ceder a un pacto o proponer planes que no tienen continuidad ni efectividad. La falta de atención y representación del gobierno de los reclamos de sus ciudadanos es un elemento determinante en la dilatación de los procesos de salida de la Marina, que repercute en aumentar la vulnerabilidad de la población a cambio de un interés económico y político.

Esto nos abre la puerta para futuras reflexiones sobre Puerto Rico y el riesgo que yace en los silencios y la inacción. La Marina de guerra se marchó de Vieques en 2003, una salida que se dilató debido a las ambivalencias políticas que convirtieron a ciudadanos de Vieques en fichas de negociación. Podríamos hablar de una victoria multisectorial a raíz de la salida de la Marina, pero la realidad fue que la defensa de los derechos humanos en Vieques cobró relevancia cuando el pueblo identificó en la Marina un discurso político reconocible: el imperialismo norteamericano y el estado colonial. El fin de la guerra fría significó un cambio en las posturas políticas de izquierda y derecha que hicieron posibles que se reunieran todas las condiciones necesarias para que el discurso antiimperialista trascendiera de Vieques e impactara a la población de la isla grande. La izquierda pudo hacer su argumento antiimperialista mientras que la derecha pudo hacer su argumento del estado precario de ser ciudadanos de segunda clase.

Existe un riesgo en politizar la dignidad humana y que la movilización dependa de discursos políticos que desvíen la atención de la médula del problema. Al presente, Vieques tiene necesidades que no son atendidas. ¿Será que el problema no está atado al discurso colonial? La amenaza en Vieques ahora es interna; es producto de la inacción y enajenación del gobierno y del pueblo de Puerto Rico. Este silencio pone nuevamente a la población viequense en un estado de vulnerabilidad donde la falta de acceso a la calidad de vida pone en riesgo los derechos humanos.

Referencias

- Anderson, M. D. (2011). *Disaster writing the cultural politics of catastrophe in Latin America*. Virginia: University of Virginia Press.
- Ayala, C. (2001). Del latifundio azucarero al latifundio militar: las expropiaciones de la Marina de Guerra de los Estados Unidos en la década de 1940 en Vieques, Puerto Rico. *Revista de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico*, 10, 1-33.
- Ayala, C. & Bolívar Fresneda, J. (2006). The Cold War and the second expropriations of the Navy in Vieques. *Centro Journal*, 17 (1), 10-35.
- Barreto, A. (2008). Vieques and the politics of democratic resistance. *The New Centennial Review*, 8 (1), 135-154.
- Baver, S. (2006). Peace is more than the end of bombing: The second stage of the Vieques struggle. *Latin American Perspectives*, 33 (1), 102-115.
- Beck, U. (2009). *World at risk*. Cambridge: Polity Press.
- Berman, D. (2002). Resisting toxic militarism: Vieques versus the U.S Navy. *Social Justice*, 29 (1/2), 37-47.
- Bolívar Fresneda, J. (2007). La economía de Puerto Rico durante la Segunda Guerra Mundial: ¿Capitalismo estatal o economía militar? *Op. Cit. Revista del Centro de Investigaciones Históricas*, 18, 197-248.
- Cruz, M. (2008). *Inhabiting Isla Nena, 1514-2003: Island narrations, imperial dramas and Vieques, Puerto Rico*. [Tesis doctoral]. Universidad de Michigan.
- García, H. (1991). U.S. military installations in Puerto Rico: An essay on their role and purpose. *Caribbean Studies*, 24, (3), 79-97.
- García, H. (2001). Goliath against David: The battle for Vieques as the last crossroad. *Centro Journal*, 13 (1), 129-143.
- García, H. & Vega, G. (2002). *La ayuda militar como negocio: Estados Unidos y el Caribe*. San Juan: Ediciones Callejón.
- Grusky, S. (1991). The U.S. Navy and Vieques, Puerto Rico: Conflict and coexistence. *Canadian Journal of Latin America and Caribbean Studies*, 16 (1), 105-122.
- Hésteres, L. (2004). *Peace for Vieques: The role of transnational activist networks in international negotiations*. [Tesis doctoral]. Universidad de Georgetown.
- McCaffrey, K. (2006). Social Struggle Against U.S Navy in Vieques, Puerto Rico: Two Movements in History. *Latin American Perspectives*, 33 (1), 83-101.

Picó, F. (2006). *History of Puerto Rico: A panorama of its people*. New Jersey: Markus Wiener Publishers.

Rodríguez Beruff, J. (2000). Vieques y la construcción de un poder civil en Puerto Rico. *Nueva Sociedad*, 168, 41-48.

Rodríguez Beruff, J. (2002). Vieques y la política puertorriqueña. En Boeba, L. (Ed.), *Soldados y Ciudadanos en el Caribe* (pp. 309-327). Santo Domingo: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

La Revista Umbral es la revista inter y transdisciplinaria sobre temas contemporáneos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Forma parte de la plataforma académica Umbral, auspiciada por la Facultad de Estudios Generales y el Decanato de Estudios Graduados e Investigación. Promueve la reflexión y el diálogo interdisciplinario sobre temas de gran trascendencia, abordando los objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias o con enfoques que trasciendan las disciplinas. Por esta razón, es foro y lugar de encuentro de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Sus números tienen énfasis temáticos, pero publica también artículos sobre temas diversos que tengan un enfoque inter o transdisciplinario. La Revista Umbral aspira a tener un carácter verdaderamente internacional, convocando a académicos e intelectuales de todo el mundo. La Revista Umbral es una publicación arbitrada que cumple con las normas internacionales para las revistas académicas. Está indexada en [Open Journal Systems](#), [Latindex](#) y [REDIB](#).

Disponible en umbral.uprrp.edu

La Revista Umbral de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras
está publicada bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#)

La violencia obstétrica y los derechos de la mujer: Una mirada a la episiotomía en Puerto Rico

Obstetric Violence and Women's Rights: A Look at Episiotomy in Puerto Rico

Dayna M. Arroyo Meléndez
Universidad de Puerto Rico
dayna.arroyo@upr.edu

Sara E. Gavrell Ortiz
Universidad de Puerto Rico
sara.gavrell@upr.edu

Resumen: Recientemente, la violencia obstétrica ha sido reconocida como un problema de violencia de género que involucra una violación de los derechos de la mujer (ONU, 2019). En este artículo argumentamos que el uso rutinario de la episiotomía -- una intervención quirúrgica que consiste en una incisión en el músculo del perineo -- es un tipo de violencia obstétrica que se practica en Puerto Rico. La evidencia científica ha demostrado que la episiotomía rutinaria no tiene beneficios para una parturienta o un bebé, y que, al contrario, su práctica aumenta los riesgos de efectos adversos para la salud de una parturienta. Organizaciones como la OMS, la ACOG y la ONU recomiendan el uso de la episiotomía solamente si hay una indicación médica. A pesar de la evidencia científica y las recomendaciones, la episiotomía se practica rutinariamente en los partos bajo manejo obstétrico en los Estados Unidos. Aunque no tenemos estadísticas gubernamentales oficiales, los estudios sugieren que la episiotomía es una práctica obstétrica rutinaria en Puerto Rico. Antes de esta intervención quirúrgica usualmente no se obtiene consentimiento informado de las parturientas, en cuyo caso, según la ONU, se podría considerar “un acto de tortura y tratamiento inhumano y degradante” (2019, p. 11).

Palabras claves: episiotomía, violencia obstétrica, violencia de género, derechos de la mujer, derechos humanos, ética médica, ética del parto, Puerto Rico

Abstract: Recently, obstetric violence has been recognized as a gender violence problem that involves a violation of women's rights (ONU, 2019). In this paper, we argue that the routine use of episiotomy -- a surgical procedure that consists of an incision in the perineal muscle -- is a kind of obstetric violence that is practiced in Puerto Rico. Scientific evidence shows that routine use of episiotomy provides no benefit to a birthing woman or a baby, and that, on the contrary, it puts birthing women at increased risk of adverse health outcomes. Organizations such as the WHO, ACOG, and the UN recommend the use of the episiotomy only if it is medically indicated. Despite the scientific evidence and recommendations, episiotomy is routinely performed as part of the obstetric management of birth in the United States. Although we have no official Government statistics, studies suggest that episiotomy is a routine obstetric practice in Puerto Rico. Usually, there is no informed consent obtained before performing this surgical procedure, in which case,

according to the UN, it can be considered “an act of torture and inhuman and degrading treatment” (2019, p. 11).

Key words: episiotomy, obstetric violence, gender violence, women’s rights, human rights, medical ethics, childbirth ethics, Puerto Rico

La violencia obstétrica: una violación de derechos humanos

En *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948, se establecen los derechos humanos fundamentales que deben protegerse universalmente sin distinción de género, sexo, raza, etnicidad, o nacionalidad. La Declaración reconoce el derecho del ser humano a vivir una vida digna y libre de violencia como “la privación de la vida; la tortura, las penas o los tratos crueles o degradantes”.¹ Aunque estos derechos humanos se establecieron hace más de setenta años, la violencia contra la mujer continúa. La violencia contra la mujer incluye distintos tipos de violencia, y es un problema de salud pública que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha catalogado como “un problema de salud global de proporciones epidémicas” (OMS, 2013). Recientemente se ha reconocido la violencia obstétrica (VO) como un tipo de violencia contra la mujer que involucra una violación de derechos humanos fundamentales.² En Latinoamérica, el país pionero en crear política pública en contra de la VO como un asunto de derechos humanos fue Venezuela con su *Ley orgánica sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia* (de ahora en adelante, la Ley orgánica), aprobada en el 2007. Recientemente, Argentina y México también han adoptado leyes contra la VO (Agosto *et al.*, 2018). En el 2021 en Puerto Rico estamos en proceso de revisión y aprobación de un proyecto de Ley, el P. del S. 454, presentado por las senadoras María de Lourdes Santiago y Ana Irma Rivera, para crear Política Pública del Gobierno de Puerto Rico en contra de la VO como un asunto de derechos humanos.

¹ La Declaración Universal de Derechos Humanos, ONU (<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>) y ¿Qué son los derechos humanos?, ONU (<https://www.un.org/es/global-issues/human-rights>).

² En este artículo no pretendemos hacer un análisis de la violencia obstétrica y sus distintas definiciones y manifestaciones. Para un ejemplo de un análisis reciente de la violencia obstétrica desde la filosofía, ver (Shabot & Korem, 2018). Nos concentramos en estudios de la violencia obstétrica en Puerto Rico y en la práctica rutinaria de la episiotomía.

La Ley orgánica aprobada en Venezuela clasifica y define la VO dentro del marco de la violencia contra la mujer. La Ley orgánica define la VO como “la apropiación del cuerpo y procesos reproductivos de las mujeres por el personal de salud, que se expresa en un trato deshumanizador, en un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales, trayendo consigo pérdida de autonomía y capacidad de decidir libremente sobre sus cuerpos y sexualidad, impactando negativamente en la calidad de vida de las mujeres” (2007, Cap. III, Art 15, sec. 13). Esta ley, pionera en la legislación y clasificación de distintos tipos de violencia contra la mujer, se establece luego de varios estudios en los cuales un 66.8% de las mujeres manifestaron que recibieron VO (Molina, 2020). La VO se encuentra a nivel global (Bohren *et al.*, 2019), y sobre todo en los países con modelos tecnocráticos de parto (Davis-Floyd, 1993; Gaskin, 2011), donde las mujeres tienen pocas opciones de parto respetado o humanizado (Molina, 2020; Hernández, 2020; González, 2015). La VO incluye maltrato a una parturienta -- físico, psicológico, y emocional (Goer, 2010); socavar la autonomía de una parturienta -- incluyendo el no respetar la libertad de escoger posiciones, acompañantes, e intervenciones; y utilizar intervenciones innecesarias que aumentan, en lugar de disminuir, los riesgos a la salud y la vida de las mamás y los bebés (Spector-Bagdady *et al.*, 2017).³ En el artículo 51, la Ley orgánica establece como delitos actos que se ejercen bajo su definición de VO: “no atender oportunamente emergencias obstétricas, hacer que la mujer para en posición supina o de litotomía teniendo medios para realizarlo en otra posición, impedir el apego precoz del bebé para cargarlo o amamantarlo sin razón médica justificada, alterar el proceso de parto bajo riesgo acelerándolo sin el consentimiento de la mujer y realizar cesáreas habiendo condiciones para un parto natural sin el consentimiento de la mujer” (Molina, 2020). Por lo tanto, existen muchos procesos e intervenciones obstétricas que se realizan de forma rutinaria que son considerados delitos por la Ley orgánica.

³ Las violaciones a la autonomía de las parturientas están extensamente documentadas en diferentes disciplinas, y se mencionan en (ONU, 2019). Para ejemplos en Estados Unidos ver (Kukla, 2009); y Jessalyn Ballerano “Contracted Birth: Limited Agency, Authoritative Knowledge, and Modern Meanings of Choice in American Reproduction” (https://www.academia.edu/5239910/Contracted_Birth_Limited_Agency_Authoritative_Knowledge_and_Modern_Meanings_of_Choice_in_American_Reproduction).

En este trabajo argumentamos que el uso rutinario de la episiotomía -- una intervención quirúrgica que consiste en una incisión en el músculo del perineo -- es un tipo de VO que se practica en Puerto Rico. Como discutiremos en este artículo, ya sabemos que la episiotomía no debe realizarse de forma rutinaria porque los supuestos beneficios de esta cirugía menor nunca han sido demostrados científicamente y su práctica aumenta los riesgos de efectos adversos para la salud de una parturienta. El famoso Manual de Obstetricia de Estados Unidos, *Williams Obstetrics* (2001; ahora en su 25ava edición en el 2018) indica que la episiotomía rutinaria no está justificada, y que solamente debe practicarse, de ser necesaria, de forma selectiva (Cunningham & Williams, 2001). En *Guidelines for Perinatal Care* (2017), el Manual de la Academia Americana de Pediatría (AAP) en conjunto con el *American College of Obstetricians and Gynecologists* (ACOG), se establecen los riesgos del uso rutinario de la episiotomía en el proceso del parto, se recomienda su uso restrictivo, y se plantea la necesidad de prevenir las intervenciones médicas excesivas en el proceso del parto (AAP & ACOG, 2017, pp. 255-26). La OMS no recomienda el uso rutinario de la episiotomía, y solamente apoya su uso en caso de necesidad médica (OMS, 2018, p. 7). Aún más, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) indica que el uso de la episiotomía sin consentimiento informado se puede considerar un acto de tortura, violencia de género, y una violación de los derechos de la mujer (ONU, 2019, p.11). A pesar de la evidencia científica y las recomendaciones en contra del uso rutinario de la episiotomía, su uso continúa en los partos bajo manejo obstétrico.

La episiotomía rutinaria: riesgos a la salud y consentimiento informado

Riesgos a la salud

La investigadora María Rodrigues-Ribeiro (2020) define la episiotomía o perineotomía como una “cirugía menor realizada para ensanchar la abertura de la vagina mediante una incisión en el periné [el músculo del esfínter], la que se practica bajo el supuesto de que reduce el riesgo de desgarros perineales graves en ciertos escenarios, o para asegurar el bienestar de las criaturas recién nacidas en caso de sufrimiento fetal” (2020, p. 78). Esta incisión en el músculo del periné era una cirugía rutinaria en todos los partos

de nulíparas desde el 1920 hasta la década del 1970 en Estados Unidos y en otras partes del mundo. Luego de la década del 1970, esta práctica rutinaria ha sido cuestionada gracias a estudios científicos demostrando que los supuestos beneficios de la episiotomía no se pueden apoyar con evidencia científica. Desde comienzos de la década del 2000, *Williams Obstetrics*, considerado una autoridad en obstetricia, indicaba que la episiotomía no debe realizarse rutinariamente. Este manual de obstetricia reseña los estudios que desmienten los supuestos beneficios de la episiotomía, como la afirmación de que el dolor postoperatorio es menor y que la herida cicatriza y sana mejor en comparación con un desgarro. El manual también indica que contrario a lo que se afirma, la episiotomía no le ofrece protección del periné. Por el contrario, la episiotomía triplica el riesgo de desgarros de tercer y cuarto grado, y la incontinencia fecal y de flatulencias. Según el manual, la intervención quirúrgica solamente debe realizarse en casos indicados, como distocia de hombros, parto de nalgas, si se necesita el uso de fórceps u extractor *vacuum*, o en casos donde el juicio del obstetra lo determine estrictamente necesario (Cunningham & Williams, 2001, pp. 325-326).

Estudios recientes continúan sin corroborar su efectividad, mientras que destacan los efectos adversos a corto plazo que desarrollan las parturientas. En el estudio realizado por Amelia Juste-Pina *et al.*, “Episiotomía selectiva frente a episiotomía rutinaria en nulíparas con parto vaginal realizado por matronas” (2007), se evaluó un grupo de 402 mujeres divididas en grupo control (episiotomía rutinaria) y grupo experimental (episiotomía selectiva). Los hallazgos más relevantes fueron que: no hubo una diferencia en alargamiento del tiempo del expulsivo en los grupos; las mujeres del grupo control experimentaron más dolor que las del grupo experimental; un 18.6% de las mujeres con episiotomía presentaron hematomas superficiales del perineo, frente a un 2.6% del grupo sin episiotomía, y también presentaron más dolor al andar y al sentarse que las del grupo experimental. A los tres meses del parto las mujeres que pertenecían al grupo control presentaron más dispareunia o dolor durante la penetración sexual. Por otro lado, las mujeres a las cuales no se les practicó episiotomía en el grupo experimental tuvieron una incidencia mayor de desgarro perineal anterior 24.3% frente al grupo control 3.5% que se les practicó episiotomía rutinaria. De todos modos, las mujeres a las cuales no se les

practicó la episiotomía manifestaron un mayor bienestar, menos dolor al caminar, mejor comodidad, y necesitaron menos analgésico que las mujeres que recibieron episiotomía rutinaria. Amelia Juste-Pina *et al.* concluyen que la episiotomía rutinaria no está justificada y que debe practicarse de manera selectiva: “una política de episiotomía selectiva por indicación fetal o materna o periné distensible, en mujeres nulíparas a término, es segura” (2007, p. 5).

Otro estudio que investiga los efectos de la episiotomía a un plazo más extenso es el realizado por Hanna Ejegård *et al.*, “Sexuality after Delivery with Episiotomy: A Long-term Follow-up” (2008). En este estudio se investigaron los efectos de la episiotomía en la vida sexual de las mujeres primíparas, en periodos de un año y año y medio después de partos vaginales, en comparación con mujeres primíparas que no habían recibido episiotomía. En el estudio se concluyó que, a pesar de no existir una diferencia significativa en la vida sexual de las mujeres de ambos grupos -- ambos grupos reportaron sentir deseos, excitación, y orgasmos -- las mujeres a las cuales se les realizó episiotomías presentaron con más frecuencia dispareunia y problemas de lubricación al tener relaciones sexuales.

Por otro lado, el estudio realizado por A. Friedman *et al.* (2015) titulado, “Variation in and Factors Associated with Use of Episiotomy”, sugiere que el uso de la episiotomía está relacionado a factores que no están basados en la necesidad médica; es decir, a la salud y al bienestar de la parturienta y bebé. Friedman *et al.* (2015), establece que:

The analysis demonstrated substantial between-hospital variation in episiotomy not accounted for by demographic, obstetric, and hospital characteristics. In addition, demographic, and hospital factors, such as insurance, race, rurality, and hospital teaching status, were associated with the episiotomy rate. These observations suggest nonmedical factors are related to use of episiotomy (2015, p. 199).

En el estudio, “Is There a Benefit to Episiotomy at Spontaneous Vaginal Delivery? A Natural Experiment”, de R. K. Bansal *et al.* (1996), se analizaron casos de partos vaginales de 1976-1994. En este período de años recopilaron información de 17,483 partos vaginales en una institución hospitalaria para comparar las tasas anuales de episiotomía y laceraciones del periné. En el estudio se encontró que una gran reducción en el uso de la episiotomía en los partos vaginales espontáneos se asoció con una

reducción significativa del trauma perineal de tercer y cuarto grado en todos los grupos de mujeres. El estudio realizado por Bansal *et al.* concuerda con los estudios anteriores: se debe disminuir la práctica de la episiotomía si la meta es lograr un mejor cuidado de salud para parturientas y bebés.

A pesar de la gran cantidad de evidencia científica que cuestiona los beneficios de la episiotomía, que establece que aumenta los riesgos de efectos negativos para la salud de las parturientas, y que favorece su uso selectivo, en muchos países esta práctica sigue realizándose rutinariamente.⁴ La episiotomía rutinaria, al ser una de las intervenciones innecesarias que aumentan los riesgos a la salud de las mamás, es un tipo de violencia obstétrica.

Interesantemente, Rodrigues-Ribeiro (2020) en su análisis bibliográfico, “La episiotomía como práctica cultural de género: otro caso de “mutilación genital femenina”, evalúa la práctica de la episiotomía como un caso de mutilación genital femenina. Rodrigues-Ribeiro (2020) analiza la relación entre la práctica de la episiotomía y otras intervenciones bajo el modelo tecnocrático y machista del parto hospitalario. La autora argumenta que en este modelo hospitalario las prácticas son un tipo de ritual independiente de necesidad médica que absorben el proceso del parto y le adjudican sus valores culturales, religiosos, y sociales: en la parturienta se inscribe el postulado ideológico de sacrificio y se establece de forma social su rol de madre en un contexto machista. Rodrigues-Ribeiro (2020) afirma que: “las intervenciones rituales sobre los genitales femeninos se revelan como una práctica común en las culturas de género desarrolladas en distintos patriarcados existentes a lo largo de la historia” (2020, p. 85).

Consentimiento informado

En un informe reciente, *Enfoque basado en los derechos humanos del maltrato y la violencia contra la mujer en los servicios de salud reproductiva* (2019), la ONU ha establecido que, “El consentimiento informado para el tratamiento médico relacionado con los servicios de salud reproductiva y el parto es un derecho humano fundamental.

⁴ Para un resumen sobre la episiotomía en lenguaje accesible, recomendamos: El Parto es Nuestro: La episiotomía (<https://www.elpartoesnuestro.es/informacion/campanas/la-episiotomia>).

Las mujeres tienen derecho a recibir toda la información sobre los tratamientos recomendados a fin de que puedan pensar y adoptar decisiones bien informadas” (ONU, 2019, p. 13). La ONU hizo hincapié en la atención del parto y la VO, y detalla las prácticas de esta modalidad de violencia contra la mujer. En este informe se especifica la necesidad de que la episiotomía se practique con el consentimiento informado de la parturienta: que se presente el tratamiento con la información adecuada de beneficios y riesgos, se respete la autonomía de la parturienta, y se cumpla el deber de beneficencia de los médicos.

Si no es necesario o se hace sin el consentimiento informado de la madre, puede tener efectos físicos y psicológicos en la madre, puede ocasionar la muerte y *puede constituir violencia de género y un acto de tortura y tratamiento inhumano y degradante*. Se ha recibido mucha información de mujeres preocupadas por su uso sin consentimiento informado. Otro problema es su uso excesivo o rutinario, contrario a las recomendaciones de la OMS. [...] La episiotomía y la sutura posterior al parto, cuando se practican sin consentimiento informado y sin anestesia, pueden tener repercusiones importantes en la vida sexual y reproductiva y en la salud mental de una mujer, y las cicatrices resultantes de esta práctica acompañan a la mujer durante el resto de su vida. Cuando esta práctica no está justificada por la necesidad médica, debe considerarse que *constituye una violación de los derechos de la mujer* y una forma de violencia de género contra la mujer (nuestro énfasis, ONU, 2019, p. 11).

En Puerto Rico la Ley 194-2000, *Carta de derechos y responsabilidades del paciente*, indica que; “todo médico o profesional de la salud deberá proveer a sus pacientes información suficiente y adecuada, así como la oportunidad real, de participar en forma significativa en las decisiones relacionadas con su cuidado médico y de salud, de manera que dicho paciente pueda prestar su consentimiento a dichas decisiones” (2000, Art. 9 inciso b). En el marco jurídico de Puerto Rico, esta Ley asegura el derecho a que cada parturienta reciba lo necesario para proveer consentimiento informado a posibles intervenciones médicas.

En el estudio cuantitativo realizado por Jeannette Molina Viana como parte de su requisito de maestría en ciencias de enfermería del Recinto de Ciencias Médicas de la Universidad de Puerto Rico, *Percepción de las mujeres sobre la violencia obstétrica durante el parto: un estudio cuantitativo descriptivo sobre tipos y prevalencia (2020)*, Molina nos acuerda que el consentimiento informado “más allá de ser un papel más para firmar, hace valer los deseos y la voluntad de la madre. Este documento debe ser

clarificado y explicado por el médico junto con la propuesta para el manejo, debe ser comprendido en su totalidad por la paciente y debe ser firmado por la misma voluntariamente. Del mismo modo, puede rechazarlo de no estar de acuerdo” (2020, p. 10). Sin embargo, Molina encontró que el 96% de las encuestadas indicó que prácticas como la episiotomía, los chequeos vaginales excesivos, la abstención de ingesta de bebidas o comidas, y la posición de litotomía (estar acostada sobre la espalda) se les realizó sin proveerles información acerca de sus beneficios y riesgos, y por lo tanto sin consentimiento informado, la gran mayoría de las veces (2020, p. 39).

Antes de analizar más a fondo la práctica rutinaria de la episiotomía como VO en Puerto Rico, vale la pena mencionar brevemente el caso de Kimberly Turbin en Estados Unidos. El caso de Turbin se hizo famoso por ser la primera vez que en Estados Unidos se utilizó *assault and battery* en un caso en corte contra un obstetra.⁵ Turbin, una mujer de California entabló un procedimiento legal contra el obstetra que atendió su parto, ya que ella se negó a la episiotomía y el médico la cortó de todas formas. El caso tomó notoriedad porque fue grabado en video⁶, y el obstetra no solamente le realizó la episiotomía sin su consentimiento, sino que la practicó de manera abusiva al cortar doce veces su periné, no sin antes haber establecido su autoridad como médico frente al desconocimiento de la vulnerable parturienta. Como nos dice Zulmarie Hernández Bello: “Es necesario reconocer que las voces de las mujeres que sufren de VO se encuentran silenciadas” (2020).

Puerto Rico: la episiotomía y la violencia obstétrica

En Puerto Rico, según el *Informe anual de estadísticas vitales 2015-2016*, publicado en 2019 por el Departamento de Salud, la tasa de cesárea se encuentra en un 46.3% y un 46.1% respectivamente. El informe provee la estadística de cesáreas anteriormente mencionada y divide el porcentaje de acuerdo con el tipo de parto en cuatro categorías: ‘vaginal espontáneo’ con un 52.1%, ‘vaginal con fórceps’ con un 0.7%, ‘vaginal con

⁵ Rebecca Grant. (January 12, 2018) “Assault and battery” in the delivery room: The disturbing trend of obstetric violence. (<https://qz.com/1177627/assault-and-battery-in-the-delivery-room-the-disturbing-trend-of-obstetric-violence/>)

⁶ Video de Kimberly Turbin (<https://www.youtube.com/watch?v=ICfXxtoAN-I>).

extracción al vacío' con un 0.9%, y 'no especificados' con un 0.2% (2016). Este informe no contempla ningún dato que nos ayude a establecer el porcentaje de episiotomías en Puerto Rico.

La información sobre partos en Puerto Rico se recoge a través del documento, *Informe de nacimientos del Registro Demográfico del Departamento de Salud del Estado Libre Asociado de Puerto Rico* (Anejo 1). Este documento se adjunta a los archivos del certificado de nacimiento de cada individuo, y debe ser debidamente completado por el personal que atiende el parto y por el pediatra a cargo de la atención del neonato en el hospital para el registro de cada nacimiento. En este documento en el encasillado 19, *Características del trabajo de parto*, aparece la opción de marcar si se realizó o no la episiotomía. Sin embargo, ni en el *Índice integral de la salud materna e infantil por municipios* (2010) ni en el *Informe anual de estadísticas vitales* (2019) se incluyen los porcentajes correspondientes a la salud e integridad del periné de las parturientas. Es decir, al momento no tenemos un porcentaje oficial por parte del Departamento de Salud de Puerto Rico que nos permita establecer la frecuencia con la que se realizan las episiotomías en Puerto Rico. Según nuestra investigación, tampoco tenemos estudios en Puerto Rico sobre los efectos a corto y largo plazo de la episiotomía, como la condición del perineo de las parturientas y la prevalencia de efectos secundarios como la dispareunia.

La doctora Ana Parilla Rodríguez y el doctor José J. Gorrín Peralta, quienes forman parte de la Clínica de Medicina de Lactancia, han hecho estudios asociando el proceso de parto con una lactancia exitosa.⁷ Sus estudios sugieren que el proceso de lactancia se ve afectado ante la cascada de intervenciones del parto en facilidades hospitalarias. En su artículo, “¿Qué tiene que ver la lactancia con el parto?”, señalan que una de las intervenciones que podrían obstaculizar el desarrollo de la lactancia es el uso indiscriminado de la episiotomía. Según los investigadores, los efectos secundarios de la episiotomía rutinaria afectan el comienzo y el desarrollo de la lactancia. Sus estudios

⁷ (Parrilla et al., 2021). También recomendamos (Parrilla et al., 2008).

proveen información que nos puede ayudar a entender las tasas de episiotomías en Puerto Rico:

La incidencia real en Puerto Rico se desconoce pues el procedimiento no se codifica en el certificado de nacimiento. En dos estudios en los que hemos participado en años recientes en un hospital público y en un hospital privado en San Juan, hemos encontrado tasas de episiotomía entre 78% y 89% (Parrilla *et al.*, 2021).

De igual manera, el estudio de Jeannette Molina (2020) nos provee información adicional para establecer el panorama de uso del procedimiento de la episiotomía en Puerto Rico ante la ausencia de información por parte de las autoridades estatales y del Departamento de Salud. Molina (2020) administró una encuesta a 55 participantes del área metropolitana de Puerto Rico. Las participantes fueron mujeres mayores de 21 años, que habían tenido un parto vaginal recientemente, sin doula y con el nacimiento de un bebé vivo. Entre los objetivos de su investigación estaba “el determinar la percepción de las mujeres sobre la VO en el parto. [...] e identificar los diferentes tipos de VO que se llevan a cabo durante el trabajo de parto” (2020, p. 3). El 100% de las mujeres encuestadas percibieron haber sufrido VO, y un 57% indicaron haber sido sometidas a una episiotomía sin el debido consentimiento informado (Molina, 2020, p. 42).

El estudio cualitativo realizado por Zulmarie Hernández Bello (2020), *La experiencia de VO en mujeres adultas puertorriqueñas: Un estudio fenomenológico desde una perspectiva de género*, evaluó las experiencias de partos (6 cesáreas y 4 vaginales) de 10 mujeres adultas (26-40 años) de diferentes pueblos de Puerto Rico. A pesar de que la episiotomía solamente se menciona en un parto, todas las participantes indicaron que sufrieron VO por parte de los profesionales de la salud en las instituciones hospitalarias.

La experiencia de las mujeres participantes en este estudio estuvo precisamente mediada por un ejercicio del poder basado en el control experto del personal médico hospitalario sobre su proceso de parto. Las diez participantes [...] experimentaron este tipo de silenciamiento en que muchos de sus deseos y prerrogativas [...] no fueron escuchados o fueron ignorados. Las narrativas de las participantes evidencian que, al momento de tomar decisiones, los médicos asumieron ser los únicos capacitados para decidir y nadie debería atentar contra su poder y conocimiento. Si este poder se retaba, el resultado era castigar y amenazar. Todas las mujeres en este estudio experimentaron en uno, o varios, de sus partos ser únicamente una espectadora de lo que acontecía en su propio cuerpo, sin derecho a su aprobación e información sobre los procedimientos a los que eran sometidas (Hernández, 2020, p. 267).

Los estudios en Puerto Rico recalcan la problemática de la relación jerárquica de poder que se establece entre el paciente y el médico, y demuestran cómo ésta socava la autonomía de la parturienta. Sin embargo, el derecho a ejercer la autonomía es uno de nuestros derechos fundamentales como pacientes y como seres humanos. Agosto *et al.* (2018), citando el artículo de Z. Franco establecen que:

La falta de información que tienen las mujeres sobre el sistema de salud al que se enfrentan afecta el que se puedan hacer cumplir los derechos de estas, especialmente cuando no conocen cuáles son los derechos que las cobijan. Por tal razón, el Estado debe asegurarse de que las mujeres parturientas tengan amplio conocimiento de sus derechos con el fin de crear una población materna consciente (2018, p. 63).

La tesis de maestría presentada a la Facultad de Ciencias Sociales del Recinto de Río Piedras en 2018 por Kristy Ann Agosto Cancel, Stephanie Nieves Ríos, y Melody Y. Vélez Pérez, *Violencia obstétrica en Puerto Rico: Una mirada desde el trabajo social a las experiencias de las mujeres parturientas durante los años 2014-2016*, analiza los relatos de diez parturientas. Las investigadoras nos demuestran, a través de los relatos de las participantes, la falta de consentimiento informado y la violación de los derechos humanos en los partos en Puerto Rico: no se cumple con las leyes que protegen el acceso a la información de tratamiento médico, el acompañamiento en el proceso del parto cobijado por la ley 156-2006, ni el acceso a la lactancia inmediatamente después del parto. Este estudio señala la normalización de estas violaciones de ley por parte del personal médico hospitalario (con impunidad), y la normalización social de estas violaciones al colocar la salud del feto siempre por encima de la autonomía y el bienestar de la parturienta. Esta investigación problematiza la eficacia del consentimiento informado dada la relación de poder jerárquica y simbólica que se establece entre el parturienta como paciente y el médico: “Seis de las participantes esbozaron que la diferencia de poder juega un papel importante a la hora de tomar decisiones, ya que se le atribuye mucho poder al médico, entendiéndose que éste es el que tiene todo el conocimiento en el espacio y esto les hace dudar de su propio criterio” (Agosto *et al.*, 2018, p. 142). Sobre el consentimiento informado una de las participantes manifiesta el poder simbólico del médico sobre su propio conocimiento:

[...] uno por ignorancia o pues por estructura o por conducto de uno dice el médico es la autoridad y él es el que sabe de este asunto. Pero también el médico tiene que entender

que está trabajando con personas entonces tú no puedes imponer solamente tu conocimiento sobre la experiencia de la persona porque la persona es la que conoce su cuerpo (Agosto *et al.*, 2018, p. 143).⁸

Los estudios en Puerto Rico demuestran que hay varios factores que pueden obstruir el consentimiento informado. A veces las mismas gestantes no conocen sus derechos. Frecuentemente la relación de poder simbólica y jerárquica entre el médico y la paciente involucra mecanismos de coerción durante el proceso de parto mediante amenazas basadas en el miedo a arriesgar la salud del feto y ser considerada “mala madre” (y hasta enfrentar consecuencias legales). Se espera que una parturienta acepte toda sugerencia médica ante el miedo de alguna supuesta amenaza a la salud del bebé (Agosto *et al.*, 2018). Las campañas de salud basadas en fomentar el miedo durante la gestación y el parto (“¿Qué pasa si...?”), y la diseminación de desinformación, promueven la relación jerárquica médico-paciente y ayudan a socavar la autonomía de las parturientas. Por ejemplo, en una búsqueda rápida en el metabuscador Google sobre episiotomía en Puerto Rico, encontramos una breve entrada en la página de la compañía Huggies donde se nos presenta la episiotomía como algo inofensivo a la salud de la mujer:

¿Qué es la episiotomía? ¿Se realiza en todos los partos? ¿Me traerá complicaciones durante el post parto? Estas y muchas otras preguntas seguramente te haces a medida que se acerca el momento de dar a luz. No tienes de qué preocuparte, es un procedimiento normal que si el médico lo considera necesario a la hora del trabajo de parto lo hará. [...] La episiotomía es un pequeño corte en la parte inferior de la vagina llamada periné, que se realiza durante el parto para evitar que se produzca un desgarro en esta zona, lo que podría traerte algunos inconvenientes e incomodidad luego del parto.⁹

Estas afirmaciones se presentan como si fuesen conocimiento científico, en un idioma coloquial y accesible. Además, frases como “procedimiento normal”, “el médico lo considera necesario”, “lo hará”, y “pequeño corte”, refuerzan la posición del obstetra como una autoridad incuestionable: se presenta el procedimiento como uno necesario y a discreción del médico.

A pesar de los estudios científicos y las recomendaciones de las organizaciones de salud, la episiotomía rutinaria es parte del manejo obstétrico en Puerto Rico y en otros

⁸ Para argumentos sobre injusticia epistémica en la violencia obstétrica, ver (Shabot, 2019).

⁹ ¿Qué es la episiotomía? Énfasis en la publicación (<https://www.huggies.com.pr/el-parto/episiotomia-huggies>).

países del mundo; siendo los más afectados por prácticas de VO Estados Unidos y Latinoamérica (Clesse *et al.*, 2018; Rodrigues-Ribeiro, 2020).

En su escrito, “Limitada defensa contra la violencia obstétrica” (Todas.pr, 2019), la periodista Cristina del Mar Quiles discute los distintos proyectos de ley que desde el Senado han tratado de remediar la falta de acceso a las estadísticas sobre cesáreas y otros procedimientos en partos hospitalarios en Puerto Rico. Se han presentado los proyectos PS 407 de 2008 y el PS 608 de 2013, ambos de la autoría de la senadora María de Lourdes Santiago. El primero fue vetado por el entonces gobernador Aníbal Acevedo Vila y el segundo, luego de obstáculos en cámara, quedó en el olvido. En el 2017 el entonces senador Juan Dalmau, creó el proyecto PS 363 y luego de dos años en revisión y enmiendas tampoco tuvo resolución. Por otro lado, en el 2010, se aprobó en Cámara y Senado un proyecto legislativo para crear una Junta examinadora y reguladora de la Partería que reconociese a las parteras como personal de salud y que permitiera un mayor acceso al parto humanizado en Puerto Rico. Luego de su aprobación pasó a la firma del entonces gobernador Luis Fortuño, quien nunca lo firmó, quedando ese proyecto también en el olvido. En junio del 2021 fue presentado el Proyecto del Senado 454 por las senadoras María de Lourdes Santiago y Ana Irma Rivera Lassén para proclamar la Política Pública del Gobierno de Puerto Rico en contra de la VO como un asunto de derechos humanos. También se quiere establecer una causa de acción civil especial por daños sufridos a causa de VO. Este proyecto de ley sentaría las bases jurídicas, por primera vez en Puerto Rico, sobre la VO como violencia contra la mujer y violación de derechos humanos.

La episiotomía rutinaria y otras falacias médicas

Hemos argumentado que la episiotomía rutinaria es un tipo de violencia obstétrica: es una intervención quirúrgica innecesaria que tiene efectos secundarios negativos y que aumenta los riesgos a la salud de las parturientas. Cuando se practica sin consentimiento informado, hasta puede considerarse un tipo de tortura (OMS, 2019) o mutilación genital (Rodrigues-Ribeiro, 2020). Pero la episiotomía es solamente un ejemplo de varias intervenciones rutinarias en partos hospitalarios que no mejoran la salud de parturientas

y bebés. Una práctica rutinaria en la medicina, o el “estándar de cuidado”, no es equivalente a una práctica basada en la evidencia científica (“evidence-based practices”) para mejorar la salud. La profesión médica no tiene un mecanismo para asegurarse que los doctores están al día con las mejores prácticas médicas. En los Estados Unidos, el estándar de cuidado se usa en casos de malas prácticas médicas y es un término legal que se refiere a tratamiento que es aceptado y utilizado por un profesional razonable o “mínimamente competente” (Oberman, 2017). Pero la ley solamente identifica a los médicos más incompetentes. Si una “minoría respetable” continúa usando ciertos procedimientos, la ley los protege y el estándar de cuidado no se modifica, aunque resulte en daño a pacientes.

El uso rutinario del monitor fetal electrónico (MFE) en partos saludables es otro excelente ejemplo de un estándar de cuidado obstétrico que nunca ha brindado beneficio para parturientas y neonatos, y que de hecho aumenta los riesgos iatrogénicos a la salud y la vida de las parturientas: su uso está correlacionado a un aumento en cesáreas y al uso de fórceps y extracción al vacío con ventosas o ‘*vacuums*’ en partos vaginales. En Puerto Rico y en los Estados Unidos, la tasa de cesáreas continúa a niveles alarmantes, 46.3% y 31.7% respectivamente. La OMS indica que:

A nivel de población, las tasas de cesáreas superiores al 10% no están asociadas con una reducción en las tasas de mortalidad materna y neonatal. Las cesáreas pueden provocar complicaciones y discapacidades significativas, a veces permanentes o incluso la muerte (2015, p. 1).

Tanto el uso de instrumentos como las cesáreas están correlacionados con más muertes de parturientas (Spector-Bagdady *et al.*, 2007; Sartwelle, 2018). Actualmente, las gestantes en los Estados Unidos tienen más probabilidades de morir en el parto que las que tenían sus madres.¹⁰ ACOG (2019), la *American College of Nurse-Midwives* (2015), y la *Association of Women’s Health and Neonatal Obstetric Nurses* (2015), reconocen que el MFE no tiene beneficios en comparación con la auscultación intermitente (*hands-*

¹⁰ Pregnancy Mortality Surveillance System, CDC, (<https://www.cdc.gov/reproductivehealth/maternal-mortality/pregnancy-mortality-surveillance-system.htm#:~:text=Each%20year%2C%20CDC%20requests%20the,any%20additional%20data%20when%20available>).

on-listening"¹¹), la cual no aumenta los riesgos a la salud. ACOG recomienda: *adopting protocols and training staff to use a hand-held Doppler device for low-risk women who desire such monitoring during labor* (2019). Recomendamos *Obstetrics' Security Blanket: The Use of Continuous Electronic Fetal Monitoring in Healthy Births* (Gavrell, 2021) para una breve historia de cómo el MFE llegó a la sala de parto y de por qué permanece a pesar de aumentar los riesgos a las parturientas.

El uso rutinario de la episiotomía es un caso similar. La evidencia científica no demuestra beneficio, y de hecho demuestra un aumento de los riesgos a la salud, y las guías para el cuidado perinatal y organizaciones de la salud no recomiendan su uso rutinario. Sin embargo, la episiotomía se practica rutinariamente sin que las parturientas sepan los posibles riesgos a su salud, y sin consentimiento informado, o sea, sin saber las razones por las cuales son sometidas al procedimiento (Molina, 2020). Thomas Sartwelle (2018) nos recuerda que tenemos cientos de ejemplos de *widely held medical community fallacies*, a través de la historia y en la actualidad, que continúan sin ser cuestionadas; y Michelle Oberman (2017) explica que el caso del MFE es un ejemplo, entre muchos otros, de prácticas de estándar de cuidado que aumentan los riesgos a la salud. El uso rutinario de la episiotomía es otro ejemplo actual de una falacia médica.

Conclusión

En este artículo hemos argumentado que la episiotomía rutinaria y sin consentimiento informado es un tipo de violencia obstétrica que se practica en Puerto Rico. La episiotomía se continúa practicando rutinariamente a pesar de la evidencia científica en su contra y a pesar de las recomendaciones de la OMS, la ACOG y la ONU. También hemos señalado que la episiotomía es solamente un ejemplo entre otras prácticas obstétricas rutinarias que no tienen beneficio para una parturienta o un bebé, y que, al contrario, aumentan los riesgos de efectos adversos para la salud de una parturienta. Nos unimos a la afirmación de las Naciones Unidas: "Cuando esta práctica no está justificada por la necesidad médica, debe considerarse que constituye una violación de

¹¹ Para una explicación de *hands-on-listening* ver, <https://evidencebasedbirth.com/fetal-monitoring/>.

los derechos de la mujer y una forma de violencia de género contra la mujer” (ONU, 2019, p. 11).

En Puerto Rico es esperanzador que estamos en proceso de evaluar legislación para reconocer, prevenir, y erradicar la violencia obstétrica. Las alternativas para parir en Puerto Rico son escasas: no tenemos centros de parto independientes, y la gran mayoría de las gestantes tienen partos hospitalarios bajo manejo obstétrico. Las parteras en Puerto Rico no son reconocidas como profesionales de la salud, y las aseguradoras médicas no cubren el servicio de parto humanizado en el hogar, el cual por lo tanto no es accesible para toda la población gestante. Nos alegra que la profesión de la partería en nuestro archipiélago haya comenzado a tener más difusión luego de la labor de las parteras durante el período de emergencia después del huracán María.¹²

Una de nuestras metas ha sido recopilar estudios sobre VO en Puerto Rico.¹³ Recalcamos la necesidad de realizar estudios más abarcadores sobre diferentes prácticas de VO que nos ayuden a identificar este problema de salud pública y social. Por ejemplo, necesitamos información más precisa sobre el uso de la episiotomía en las facilidades hospitalarias, y estudios sobre sus efectos a corto y largo plazo. También señalamos la necesidad de fiscalizar las prácticas obstétricas, educar a las parturientas en cuanto a sus derechos, y educar tanto al público como al personal de salud en las prácticas médicas basadas en evidencia científica y en las recomendaciones de las organizaciones obstétricas y de salud. La ONU ha clasificado como tortura prácticas pasadas y actuales en los servicios de salud reproductiva y durante la atención del parto. Nos unimos al reclamo de que se atiendan las causas estructurales de la violencia obstétrica para detener el abuso institucionalizado de las mujeres.

¹² Aurora Rivera Arguinizoni. María les mostró otra manera de traer a su hijo al mundo. (<http://www.pordentro.pr/familia-y-crianza/nota/natividad-en-puerto-rico/>) (December 17, 2017). Alexa Liautaud *et al.* Delivering Babies –and Saving Lives – in Puerto Rico after María.” (<https://www.vice.com/en/article/j5dd74/delivering-babies-and-saving-lives-in-puerto-rico-after-maria>) (November 10, 2017).

¹³ En Puerto Rico se están comenzando a hacer más estudios sobre la VO. Por ejemplo, el estudio de la Dra. Vega Cotty, “Prevalencia de Manifestaciones de Violencia Obstétrica en Puerto Rico durante los años 2016 al 2019” (2021) está en proceso de revisión final como requisito doctoral en epidemiología en Ponce Health and Sciences University.

Referencias

- Agosto, K. A., Nieves, S. y Vélez, M. (2018). *Violencia obstétrica en Puerto Rico: una mirada desde el Trabajo Social a las experiencias de las mujeres parturientas durante los años 2014-2016* [Tesis de Maestría en Trabajo Social]. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- American College of Nurse-Midwives. (2015). Intermittent auscultation for intrapartum fetal heart rate surveillance: American College of Nurse-midwives. *Journal of Midwifery and Women's Health*, 60 (5), 626-632
<https://doi.org/10.1111/jmwh.12372>
- American College of Obstetricians and Gynecologists. (2019). Approaches to limit intervention during labor and birth. *Committee Opinion*, 766.
<https://www.acog.org/clinical/clinical-guidance/committee-opinion/articles/2019/02/approaches-to-limit-intervention-during-labor-and-birth>
- American Academy of Pediatrics, & American College of Obstetricians and Gynecologists. (2017). *Guidelines for Perinatal Care* (8th ed.).
<https://www.acog.org/clinical-information/physician-faqs/-/media/3a22e153b67446a6b31fb051e469187c.ashx>
- Angioli R., Gómez-Marín O., Cantuaria G. & O'sullivan M.J. (2000). Severe perineal lacerations during vaginal delivery: The University of Miami experience. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 182 (5), 1083–1085.
<https://doi.org/10.1067/mob.2000.105403>
- Association of Women's Health, Obstetric and Neonatal Nurses. (2015). Fetal Heart Monitoring. AWHONN Position Statement. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*. [https://www.jognn.org/article/S0884-2175\(15\)35318-1/fulltext](https://www.jognn.org/article/S0884-2175(15)35318-1/fulltext)
- Bansal, R. K., Tan, W. M., Ecker, J. L., Bishop, J. T., & Kilpatrick, S. J. (1996). Is there a benefit to episiotomy at spontaneous vaginal delivery? A natural experiment. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 175 (4, 1), 897–901.
[https://doi.org/10.1016/s0002-9378\(96\)80021-4](https://doi.org/10.1016/s0002-9378(96)80021-4)
- Bohren, M., Mehrtash, H., Fawole, B., Maung, T., Dioulde, M., Maya, E., Thwin, S.S., Aderoba, A., Vogel, J., Irinyenikan, T.A., Adeyanju, A.O., Mon, N.O, Adu-Bonsaffoh, K., Landouisi, S., Guure, C., Adanu, R., Diallo, B.A., Gülmezoglu, A.M., Soumah, A.M., Tunçalp, O.(2019). How women are treated during facility-based childbirth in four countries: a cross-sectional study with labour observations and community-based surveys. *Lancet*. 394 (10210) 1750-1763.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)31992-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)31992-0)
- Clesse, C., Lighezzolo-Alnot, J., De Lavergne, S., Hamlin, S. & Scheffler M. (2018). Statistical trends of episiotomy around the world: Comparative systematic review

- of changing practices. *Health Care for Women International*, 39 (6), 644-662
<https://doi.org/10.1080/07399332.2018.1445253>
- Cunningham, F. G., & Williams, J. W. (2001). *Williams Obstetrics* (21st ed.). New York: McGraw-Hill.
- Davis-Floyd, R. (1993). The Technocratic Model of Birth. *Feminist Theory in the Study of Folklore*, 3 (15). <https://doi.org/10.1525/california/9780520229327.003.0003>
- Departamento de Salud (2019). *Informe anual de estadísticas vitales: nacimientos años 2015 y 2016*. <http://www.salud.gov.pr/Estadisticas-Registros-y-Publicaciones/Pages/Estadisticas-Vitales.aspx>
- Ejegård, H., Ryding, E. L., & Sjogren, B. (2008). Sexuality after delivery with episiotomy: a long-term follow-up. *Gynecologic and obstetric investigation*, 66 (1), 1–7.
<https://doi.org/10.1159/000113464>
- Friedman, A., Ananth, C., Prendergast, E., D'Alton, M., & Wright, J. (2015). Variation in and Factors Associated with Use of Episiotomy. *JAMA*, 313 (2),197.
<https://doi.org/10.1001/jama.2014.14774>
- Gaskin, I. M. (2011). *Birth matters: A midwife's manifesta*. Nueva York: Seven Stories Press.
- Gavrell, S. (2021). Obstetrics' security blanket: The use of continuous electronic fetal monitoring in healthy births. *Blog of the American Philosophical Association (APA). Women in Philosophy*. <https://blog.apaonline.org/2021/07/14/obstetrics-security-blanket-the-case-of-continuous-electronic-fetal-monitoring-in-healthy-births/>
- Goer, H. (2010). Cruelty in maternity wards: Fifty years later. *The Journal of Perinatal Education*, 19 (3), 33-42. <https://doi.org/10.1624/105812410X51441>
- González, T. A. (2015). El parto humanizado como respuesta a la violencia obstétrica. *Revista de Estudios Críticos del Derecho*, 77, 77-93. Recuperado de <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/clave11&div=10&id=&page=>
- Hernández-Bello, Z. (2020). La experiencia de violencia obstétrica en mujeres adultas puertorriqueñas: un estudio fenomenológico desde una perspectiva de género. *Revista Caribeña de Psicología*, 4 (3), 259-271.
<https://doi.org/10.37226/rcp.v4i3.4847>
- Juste-Pina A., Luque-Carro R., Sabater-Adán B., Sanz de Miguel E., Viñerta-Serrano E., Cruz-Guerreiro E. (2007). Episiotomía selectiva frente a episiotomía rutinaria en nulíparas con parto vaginal realizado por matronas. *Matronas Prof*, 8 (3-4), 5-11.

Recuperado de <https://www.federacion-matronas.org/wp-content/uploads/2018/01/vol8n3-4pag5-11.pdf>

Ley orgánica sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia. (2007). La Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/1121/ley-organica-derecho-mujeres-vida-libre-violencia#:~:text=Tiene%20por%20objeto%20garantizar%20y,patrones%20socio culturales%20que%20sostienen%20la>

The Obstetrics and Gynecology Risk Research Group, Kukla R., Kuppermann M., Little M., Lyerly A.D., Mitchell L.M., Armstrong E.M. & Harris L. (2009). Finding autonomy in birth. *Bioethics*, 23 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8519.2008.00677.x>

Ley Núm. 156 del 2006, Ley de acompañamiento durante el trabajo de parto, nacimiento y posparto. <https://www.lexjuris.com/lexlex/leyes2006/lexl2006156.htm>

Ley Núm. 194 del 2000, Carta de derechos y responsabilidades del paciente. <https://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2000/lex2000194.htm>

Molina Viana, J. (2020). *Percepción de las mujeres sobre la violencia obstétrica durante el parto: un estudio cuantitativo descriptivo sobre tipos y prevalencia*. [Cumplimiento Parcial Requisito Maestría.] Universidad de Puerto Rico, Recinto de Ciencias Médicas.

Oberman, M. (2017). The sticky standard of care. *Hastings Center Report*, 47 (6), 25-26. <https://doi.org/10.1002/hast.782>

Organización de las Naciones Unidas (2019). *Informe de la relatora especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias acerca de un enfoque basado en los derechos humanos del maltrato y la violencia contra la mujer en los servicios de salud reproductiva, con especial hincapié en la atención del parto y la Violencia Obstétrica*. (A/74/137). <https://www.elpartoesnuestro.es/recursos/enfoque-basado-en-los-derechos-humanos-del-maltrato-y-la-violencia-contra-la-mujer-en-los-servicios-de-salud-reproductiva-con-especial-hincapie-en-la-atencion-del-parto-y-la-violencia-obstetrica>

Organización Mundial de la Salud (2013). *Informe de la OMS destaca que la violencia contra la mujer es “un problema de salud global de proporciones epidémicas”*. <https://www.who.int/es/news/item/20-06-2013-violence-against-women-a-global-health-problem-of-epidemic-proportions->

- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Declaración de la OMS sobre tasas de cesárea*. https://www.who.int/reproductivehealth/publications/maternal_perinatal_health/cs-statement/es/
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Recomendaciones de la OMS Para los cuidados durante el parto, para una experiencia de parto positiva*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272435/WHO-RHR-18.12-spa.pdf>
- Parrilla Rodríguez, A., y Gorrín Peralta, J.J. (2021). ¿Qué tiene que ver el parto con el inicio de la lactancia? *Dra. Parrilla*. <https://www.draparrilla.com/index.php/72-temas-de-interes/177-que-tiene-que-ver-el-parto-con-el-inicio-de-la-lactancia>
- Parrilla, A. M., Gorrín, J. J., & Dávila, R. R. (2008). Conocimiento, las actitudes y las experiencias del embarazo y el parto en un grupo de madres puertorriqueñas con parto por cesárea. *Revista Puertorriqueña de Medicina y Salud Pública*, 10, 16-24. <https://medicinaysaludpublica.com/wp-content/uploads/2017/12/Primera-investigación-sobre-cesáreas-en-Puerto-Rico.pdf>
- Pickles, C., y Herring, J., (eds.) (2019). *Childbirth, Vulnerability and Law*. Nueva York: Routledge.
- Quiles, C.M. (2019) Limitada defensa contra la Violencia Obstétrica. *Todas*. <https://www.todaspr.com/limitada-defensa-de-las-mujeres-contra-la-violencia-obstetrica/>
- Rodrigues- Ribeiro, M. A. (2020) La episiotomía como práctica cultural de género: otro caso de «mutilación genital femenina». *Investigaciones Feministas*. 11 (1), 77-87. <https://doi.org/10.5209/infe.63791>
- Sartwelle, T.P. & Johnston, J.C. (2018) Continuous electronic fetal monitoring during labor: A critique and a reply to contemporary proponents. *The Surgery Journal*. 04(01), 23-28. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1632404>
- Senado de Puerto Rico. P. del S. 454. (2021). Ley para proclamar la política pública del Gobierno de Puerto Rico en contra de la violencia obstétrica como un asunto de derechos humanos; establecer una causa de acción civil especial por daños sufridos a causa de violencia obstétrica; y para decretar otras disposiciones complementarias. <https://www.senado.pr.gov/Legislations/ps0454-21.pdf>
- Shabot, S., & Korem, K. (2018). Domesticating bodies: The role of shame in obstetric violence. *Hypatia*, 33 (3), 384-401. <https://doi.org/10.1111/hypa.12428>
- Spector-Bagdady K, Devries R, Hope Harris L and Low LK. (2017) Stemming the standard-of-care sprawl: Clinician self-interest and the case of electronic fetal monitoring. *Hastings Center Report*, 47(6), 16-24. <https://doi.org/10.1002/hast.781>

Wiener, J. (2016, July 19.). 'Don't Cut Me!': Discouraged By Experts, Episiotomies Still Common In Some Hospitals. *KHN*. <https://khn.org/news/dont-cut-me-discouraged-by-experts-episiotomies-still-common-in-some-hospitals/>

La Revista Umbral es la revista inter y transdisciplinaria sobre temas contemporáneos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Forma parte de la plataforma académica Umbral, auspiciada por la Facultad de Estudios Generales y el Decanato de Estudios Graduados e Investigación. Promueve la reflexión y el diálogo interdisciplinario sobre temas de gran trascendencia, abordando los objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias o con enfoques que trasciendan las disciplinas. Por esta razón, es foro y lugar de encuentro de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Sus números tienen énfasis temáticos, pero publica también artículos sobre temas diversos que tengan un enfoque inter o transdisciplinario. La Revista Umbral aspira a tener un carácter verdaderamente internacional, convocando a académicos e intelectuales de todo el mundo. La Revista Umbral es una publicación arbitrada que cumple con las normas internacionales para las revistas académicas. Está indexada en [Open Journal Systems](#), [Latindex](#) y [REDIB](#).

Disponible en umbral.uprrp.edu

La Revista Umbral de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras
está publicada bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#)

***Sentipensar* los Derechos Humanos: Reflexiones de un Curso de Verano**

Feeling-Thinking Human Rights: Reflections on a Summer Course

Natalia Santos Orozco
Universidad de Puerto Rico
natalia.santos1@upr.edu

Abimar Colón Martínez
Universidad de Puerto Rico
abimar.colon@upr.edu

Valeria Lee Jaime Hernández
Universidad de Puerto Rico
valeria.jaime@upr.edu

Fabiana Inés Marini Martínez
Universidad de Puerto Rico
fabiana.marini@upr.edu

Gloryann A. Montijo González
Universidad de Puerto Rico
gloryann.montijo@upr.edu

Resumen: En este artículo se discute la educación en derechos humanos a partir de la experiencia del curso ESGE 4077 *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*, requisito de la Concentración Menor en Derechos Humanos del Programa de Bachillerato de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Puerto Rico. Incluye los ensayos finales de cuatro estudiantes de la sesión de verano del año 2021. Los ensayos abordan temas como el derecho a la educación, el derecho a la protesta, el análisis de las representaciones de los derechos humanos en textos narrativos y la armoniosa relación entre derechos humanos y ecofeminismo. El objetivo principal es ilustrar las virtudes de la formación reflexiva y crítica, de la práctica *sentipensante*, como parte de una pedagogía crítica para la educación en derechos humanos.

Palabras claves: educación, derechos humanos, pedagogía crítica, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico, sentipensar

Abstract: This article discusses human rights education based on the experience of the course ESGE 4077 *Human rights in the contemporary world*, a requirement of the Human Rights Minor of the General Studies Bachelor's Degree Program of the University of Puerto Rico, Río Piedras Campus, Puerto Rico. It includes the final essays of four students of the 2021 summer session. Their essays address topics such as the right to education, the right to protest, the analysis of the

representations of human rights in narrative texts and the harmonious relationship between human rights and ecofeminism. The main purpose is to illustrate the virtues of reflective and critical instruction, the *feeling-thinking* practice, as part of a critical pedagogy for human rights education.

Keywords: education, human rights, critical pedagogy, reflective thinking, critical thinking, thinking-feeling

Introducción

Dra. Natalia Santos Orozco

Cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), estableció en su Preámbulo el deber de los pueblos y naciones de promover los derechos humanos mediante la enseñanza y la educación. Además, esta responsabilidad, relacionada con la formación en derechos humanos, está proclamada en su artículo 26 que establece el derecho a la educación como un derecho humano y su objetivo: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. En la Certificación Núm. 39, 2016-17, del Senado Académico de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, que crea la Concentración Menor en Derechos Humanos (CMDH) del Programa de Bachillerato de la Facultad de Estudios Generales, se expresa su aspiración en armonía con los deberes y objetivos señalados: “[...] su pertinencia a la labor universitaria en su función de contribuir a crear condiciones para que todos los seres humanos logremos alcanzar niveles de vida dignos, tal y como expone la Declaración Universal de Derechos Humanos, nos anima a la creación de esta concentración menor” (2). Como docente de la CMDH, ha sido muy importante considerar el tipo de práctica educativa que mejor responde a los objetivos de la educación en derechos humanos, concebida como un derecho humano en sí misma.

No obstante, si algo nos demuestra el estudio de los derechos humanos es que no se ha cumplido el objetivo de fomentar la paz ni la fraternidad entre las naciones y los pueblos, y que estamos lejos de lograr las condiciones materiales necesarias para alcanzar niveles de vida dignos para todas las personas ni para la naturaleza. De hecho, su discurso ha servido en ocasiones para justificar acciones que van en contra de la dignidad humana, de las libertades y derechos de las personas y de los pueblos, y para

perpetuar así la desigualdad y el discrimen. Al evaluar nuestras realidades y las del mundo, nos percatamos de que las libertades y derechos proclamados como inherentes a nuestra humanidad se ven limitados o negados. Paradójicamente, a pesar de este aparente fracaso, los derechos humanos continúan siendo un referente fundamental para las personas, organizaciones, pueblos y Estados que se esfuerzan por salvaguardar la dignidad humana, la justicia y la paz.

¿Por qué insistir en los derechos humanos? Además de reconocer conquistas jurídicas y judiciales significativas de su dimensión institucional, otra de las razones es que son, precisamente, referente de unión, un punto de encuentro común, que facilitan aunar principios y anhelos de libertad, igualdad, dignidad y solidaridad compartidos en el contexto de un sistema económico, social y político capitalista globalizado que despoja, desplaza y disgrega. Es en este contexto donde emerge una versión del discurso de los derechos humanos como herramienta de justicia y de acciones políticas reivindicativas, radicalmente transformadora. Así lo señala Efrén Rivera Ramos (2017) al considerar la relación entre derecho y justicia: “El discurso contemporáneo de los derechos humanos actúa como referente para quienes procuran anclar los reclamos de derechos más allá del derecho positivo de los ordenamientos jurídicos existentes”. Si relacionamos esta discusión con la educación en derechos humanos, se confirma lo que Abraham Magendzo Kolstrein (2003) denominó “la tensión entre lo deseable y lo posible” (pp. 11, 14) para describir su problemática situación enmarcada en la construcción de una cultura que incorpore los derechos humanos a sus haberes.

A mi modo de ver, a través del estudio crítico de los derechos humanos, se descubre su potencial contrahegemónico y su capacidad de consensuar esfuerzos y aspiraciones, pero también la necesidad cada vez más apremiante de situarlos y evaluarlos críticamente para reconocer sus alcances. Como plantea Boaventura de Sousa Santos (2014a, 2014b) acerca de lo que considera la “frágil hegemonía” de los derechos humanos:

La búsqueda de una concepción contrahegemónica de los derechos humanos tiene que empezar por una hermenéutica de la sospecha respecto a los derechos humanos tal como convencionalmente se entienden y se defienden, es decir, en relación con las

concepciones de los derechos humanos que están más estrechamente vinculadas a su matriz liberal y occidental (2014a, p. 14).

La “hermenéutica de la sospecha” que propone Santos se torna un instrumento necesario para el curso ESGE 4077 Los derechos humanos en el mundo contemporáneo, requisito medular de la CMDH; más aún si se considera el contexto histórico que enfrentamos. Como señalan Marisa Franco Steeves y Edna Benítez Laborde (2020) al defender la pertinencia y urgencia de la misión de la CMDH:

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 (p. 445).

Con este compromiso en mente, en este artículo presento algunas consideraciones breves sobre mi experiencia docente y compartimos las reflexiones finales que elaboraron cuatro estudiantes durante la sesión de verano del año 2021. El objetivo principal es ilustrar el potencial transformador de la formación reflexiva y crítica, sentipensante, en derechos humanos. Las reflexiones estudiantiles ilustran, además, tres aspectos importantes de la educación en derechos humanos: primero, lo provechoso del enfoque metodológico de una pedagogía crítica situada para la formación en derechos humanos; segundo, la práctica reflexiva sentipensante que, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, compone, junto con la acción, su dialogismo transformador. Por último, se dispone aquí un espacio para la expresión estudiantil como contribución significativa al conocimiento académico que persigue expandir sus límites institucionales.

El curso *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo* y la pedagogía crítica situada

El curso tiene como objetivo principal el estudio histórico y teórico de la noción de derechos humanos en el mundo contemporáneo. A través del examen de algunos de los hitos históricos más relevantes que suelen vincularse al desarrollo de la idea de los derechos humanos, se asume un cuestionamiento crítico del proceso de gestación, de sus orígenes, de las diversas teorías que los fundamentan, de su evolución reciente, de

las distintas dimensiones de su práctica (institucional, acción política, activismo, etc.) y de los discursos divergentes que los enuncian. Franco Steeves y Benítez Laborde (2020) han explicado el proceso que llevó a la identificación de este curso como medular de la CMDH: “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” (p. 447). Por su carácter interdisciplinario, se han podido integrar perspectivas de diversas disciplinas para la discusión de conceptos fundamentales, por ejemplo, hemos podido estudiar conceptos como “dignidad humana”, “libertad” o “igualdad” desde el prisma de las Humanidades (Historia, Filosofía, Literatura, Arte, etc.), de las Ciencias Sociales (Políticas, Antropología, Trabajo Social, etc.), del Derecho (Teoría e Historia, Internacional, Constitucional, Público, etc.); de las Ciencias Naturales (Ecología) y mediante el empleo de herramientas conceptuales de análisis que fomentan este tipo de integración como biopoder y biopolítica, perspectivas de/descoloniales, ecofeminismos, entre otras.

Para lograr sus objetivos, me reafirmo en la virtud de la pedagogía crítica que se desarrolla a partir del pensamiento de Paulo Freire. Se entiende por esta aquella que considera y reconoce las formas en que se reproducen los mecanismos del poder y sus opresiones en el sistema educativo y que persigue, mediante su crítica, el desarrollo de la consciencia y la acción liberadora. Es educación (de)constructora, problematizadora y dialógica. En palabras de Freire (2005): “La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo ‘están siendo’ en el mundo, ‘en el que’ y ‘con el que’ están” (p.96). Coincide con la visión educativa descrita por Anita Yudkin Suliveres (2020) al plantear el modo en que han integrado los principios de la pedagogía basada en el pensamiento de Freire al quehacer de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en la UPR: “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” (2). Sobre este particular, Abraham Magendzo Kolstrein (2003, 2006, 2020, entre otros) ha desarrollado varios estudios en los que propone y elabora la

relación entre la pedagogía crítica y la educación en derechos humanos y ha establecido las implicaciones docentes de esta relación:

La pedagogía crítica de la educación en derechos humanos implica una acción pedagógica estratégica de parte de los maestros y las maestras de aula, dirigidos a emancipar de todas formas de dominación abierta o encubierta. No se trata simplemente de cuestionar las prácticas existentes de un sistema, sino de buscar comprender por qué el sistema es como es y cuestionarlo. Al mismo tiempo que es consciente que el propio sentido de justicia y de igualdad están sujetos también a cuestionamientos. La problematización de la conciencia y de los valores afirmados en ella es pues la característica clave de la pedagogía crítica y de la educación en derechos humanos (2006, p. 19).

En su trabajo citado, Yudkin (2020) enumera y explica diez principios emergentes de la educación en y para los derechos humanos que pueden resumirse de la siguiente forma:

1. educar en relación a un contexto;
2. concienciar sobre la relación entre asuntos globales y locales;
3. uso de ejemplos de vida significativos;
4. las artes y el cuerpo como formas de expresión idóneas para la educación en derechos humanos;
5. la promoción de la comprensión y la solidaridad en esfuerzos compartidos;
6. creación de actividades pedagógicas significativas;
7. educación dirigida a la comprensión de conceptos, al pensamiento crítico y al conocimiento práctico;
8. Importancia del pensamiento reflexivo;
9. Promoción de espacios de investigación/creación;
10. Promoción del aprendizaje compartido, generador de esperanza y transformación.

Al considerarlos, se confirma el hecho de que estos principios están interrelacionados. Sin embargo, quisiera destacar tres que fundamentan los propósitos de este artículo compuesto de reflexiones estudiantiles que vinculan los derechos humanos con experiencias de vida. Se trata del primer principio sobre la importancia del contexto histórico en que se lleva a cabo el proceso educativo; el tercero, que destaca el beneficio pedagógico del uso de ejemplos de vida; y el octavo, que enfatiza la reflexión para la comprensión profunda y relacional de los derechos humanos. Sobre el primero, la autora aclara que: “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” (Yudkin, 2020, p. 2). Esta contextualización requiere el desarrollo del pensamiento reflexivo, el octavo principio, que posibilite la capacidad de relacionar cognitiva y emocionalmente los derechos

humanos o los temas objeto de estudio a partir de la experiencia y la realidad vivida, el tercer principio. Se trata, pues, de “sentipensar” los derechos humanos.

¿Sentipensar los derechos humanos?

The history of human rights shows that rights are best defended in the end by the feelings, convictions, and actions of multitudes of individuals, who demand responses that accord with their inner sense of outrage.

Lynn Hunt, 2007, p. 213

El “sentipensamiento” concierta el pensamiento crítico con las emociones y la experiencia. Puede concebirse como metodología educativa, como lo han propuesto Saturnino de la Torre y María Cándida Moraes (2005). Esta perspectiva es particularmente provechosa para la pedagogía crítica en derechos humanos que concibe el conocimiento como un proceso inacabado. Como explica Magendzo (2003): “[T]anto la Pedagogía Crítica como la Educación en Derechos Humanos implican una metodología experiencial y activa, donde la gente confronte ideas, problematice su realidad y enfrente situaciones y problemas de la vida personal o colectiva” (p. 25). Deyby Rodrigo Espinosa-Gómez (2014), por ejemplo, ha planteado la idea de una “escuela ‘sentipensante’” para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. La concibe como una escuela que fomenta el “sentir al otro” y que es consciente de que la educación es un derecho humano (p. 100). Para construir éste la escuela “sentipensante” son necesarios “un currículo emancipador, una escuela como comunidad y una comunidad con escuela y un maestro lector de contextos” (Espinosa Gómez, 2014, p. 100).

Durante la sesión de verano 2021, tuve la oportunidad de integrar deliberadamente la estrategia sentipensante al curso. Fue particularmente en la actividad final, la redacción de un ensayo reflexivo, que se desarrolló su práctica. Cuando impartí el curso durante el semestre, la práctica reflexiva se desarrolló en todas las actividades que conforman la cotidianidad del curso (diálogos, debates, foros de discusión). El trabajo final consistió en la redacción de un ensayo crítico investigativo que se evaluó por etapas. Se espera que el estudiantado pueda integrar los contenidos del curso a la investigación y el análisis de un tema de su interés. No obstante, debido a las limitaciones de tiempo propias de la

sesión corta de verano (debemos cubrir los contenidos de un semestre en quince días), lo más adecuado era asignar un ensayo reflexivo final breve.

En los ensayos que se presentan a continuación, cada estudiante parte de experiencias de vida para integrar, analizar y problematizar lo aprendido acerca de los derechos humanos. Son textos en los que contextualizan y reflexionan, sentipiensan, poniendo en práctica el pensamiento crítico y las emociones en relación. Abimar Colón Martínez reflexiona sobre las consecuencias del cierre de escuelas en Puerto Rico; Valeria Lee Jaime Hernández relaciona la representación de los derechos humanos en sagas como *Los juegos del hambre* con su formación; Fabiana Inés Marini Martínez considera las consecuencias de la criminalización del derecho a la protesta desde la perspectiva estudiantil; y Gloryann A. Montijo González entreteje la armoniosa relación entre el ecofeminismo y los derechos humanos. La variedad de temas que se abordaron por la totalidad del estudiantado del grupo ofrece un panorama bastante amplio sobre asuntos y problemas sociales relacionados con los derechos humanos que la comunidad estudiantil siente más cercanos. De modo que la escritura reflexiva se convierte aquí en un ejercicio pedagógico crítico-afectivo en sí mismo, a través del cual se practica el compromiso ciudadano para con los derechos humanos. Tal como insisten Magendzo y Jorge Pavez Bravo (2020): “[...] 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” (p. 44). Se ha seguido el orden alfabético para la presentación de los ensayos. En lo que sigue, le invitamos a sentipensar con cada reflexión en clave de derechos humanos.

Reflexiones estudiantiles. Curso ESGE 4077 verano 2021

Cerraron la Puerta a los Derechos Humanos

Por Abimar Colón Martínez

El camino hacia la escuela de mi comunidad parece estar iluminado de manera especial durante el comienzo del día. Es como si el Sol nos recordara que el plantel ya no tiene sus puertas abiertas y se empeñara en regalar sus rayos más hermosos. Así lo hacía

cuando aquella calle se llenaba de expectativa y juventud en las mañanas de los semestres escolares. Insisto en que su luz es la única dosis de esperanza que recibimos desde que cerraron nuestra escuela. En ese momento, perdimos el lugar que vio a diversas generaciones dar sus primeros pasos educativos, que presencié procesos electorales durante varios cuatrienios y que sirvió, por años, como un importante punto de encuentro para la comunidad. Desde aquellos días, en el año 2010, cuando docentes vaciaban sus salones para obedecer la orden que dejó a la estructura desamparada, es posible palpar un sentimiento de derrota comunitaria en el barrio. Recuerdo ser una niña de diez años que observaba el abandono desde el balcón de la casa de su abuela –quien es vecina de al frente de la escuela – y pensar que aquello debía ser lo peor que a alguien se le había ocurrido hacer.

En el 2018, cuando cursaba el duodécimo grado, tuve una reacción similar al examinar con disgusto los listados extensos de escuelas cerradas por orden de la entonces secretaria del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), Julia Keleher. Un estudio publicado por el Instituto *Othering & Belonging* y el Centro para la Reconstrucción del Hábitat en el 2020 muestra que del 2007 al 2018 en Puerto Rico fueron clausurados 673 planteles escolares (438 de estos cierres ocurrieron durante el mandato de Keleher). La exsecretaria justificó su decisión apelando a las “economías” que supuestamente acompañarían a la reducción del número de escuelas abiertas. El paso de los años puso en evidencia que las clausuras atropelladas (se realizaron sin un plan concreto y sin entablar una comunicación efectiva con la comunidad afectada) no resultaron en los ahorros pronosticados por Julia Keleher. Mientras tanto, un vacío provocó desesperanza entre estudiantes, educadores, familiares e integrantes de las comunidades que, como en mi barrio, fueron obligadas a observar el deterioro de lo que algún día fue su centro educativo. Esto es así porque las ruinas de dichas escuelas constituyen un monumento a una triste realidad: las acciones y omisiones del DEPR han reducido el derecho a la educación a una simple ilusión.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que “toda persona tiene derecho a la educación”. De la misma manera, este aparece claramente establecido en la sección 5 del artículo II de la Constitución de Puerto Rico. Cumplir con

el deber de proteger y garantizar este derecho, y no sus propios intereses económicos, debió haber sido la motivación principal de Keleher al comandar una de las agencias más importantes del gobierno puertorriqueño. Debió trabajar a toda costa para asegurar que este y el derecho a la participación ciudadana se estuvieran honrando. Sin embargo, eso no lo demuestra el *Informe sobre el cierre de escuelas* realizado por la Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico en 2018 (a raíz de una querrela que le solicitó a la entidad investigar si con los cierres se cometieron violaciones a los derechos humano). Luego de celebrar varias audiencias públicas, la Comisión concluyó que el Departamento llevó a cabo un “proceso desorganizado y sin orientación ni consulta” que violentó el derecho a la educación. También, encontró que no se consideró: el efecto sobre el aprovechamiento académico, las consecuencias que afectarían a estudiantes de Educación Especial ni sus condiciones socioeconómicas, la opinión de los padres e integrantes de la comunidad ni los planteamientos de la Asociación de Maestros de Puerto Rico (2018, p. 64-65). Encima de esto, el informe sirve para confirmar la indiferencia con la que la exsecretaria condujo las clausuras. Durante su participación en las audiencias, Julia Keleher aceptó que la decisión sobre qué escuelas se iban a cerrar fue tomada unilateralmente y explicó que “si iba escuela por escuela sabía que nadie iba a estar de acuerdo con voluntariamente cerrar o consolidar su plantel escolar” (2018, p.24).

A la funcionaria y a sus cómplices se les hizo muy fácil cerrar la puerta a los derechos humanos pronosticando ahorros de \$7 millones aproximadamente que debían ser utilizados para invertir más dinero en estudiantes del sistema público de enseñanza. Esa podría parecerle una causa noble a quien no se detenga a analizar cuidadosamente la situación. Sería posible que argumentaran que existen otras escuelas, que madres, padres o encargados tienen la libertad de escoger cualquiera de ellas y que tiene más sentido destinar fondos a los planteles con matrículas más numerosas que las escuelas de la comunidad. Aun así, me rehúso a aceptar que esa sea la manera correcta de mirar asuntos que comprometen derechos. Prefiero considerar el pragmatismo filosófico que emplea Guido Leonardo Croxatto al discutir debates como la exigibilidad de derechos económicos, sociales y culturales (que incluyen la educación) y la clasificación de derechos humanos en generaciones (que se utiliza para crear una jerarquía entre ellos).

Croxatto explica que desde esta perspectiva: “un derecho que no puede ser ejercido en la práctica —ya que el pragmatismo renuncia a la noción de verdad y se queda solo con la noción de consecuencia —es un derecho que no existe—” (2014, p.123). Por eso, resulta muy valioso integrar su aportación al analizar cómo la negligencia del DEPR convirtió el derecho a la educación en una ilusión. Técnicamente, el estudiantado podía mudarse a otra escuela y continuar recibiendo servicios, pero ¿era esta una posibilidad real para todos?

El estudio *Population Decline And School Closure in Puerto Rico*, del Centro de Estudios Puertorriqueños del Hunter College de la Universidad de la Ciudad de Nueva York, encontró que el 65% de las escuelas cerradas estaban ubicadas en el área rural de la isla (2019, p.13). Este dato debió provocar alerta entre les involucrados en el momento de tomar la decisión de cerrar planteles escolares. Mi experiencia como vecina de una comunidad rural de Humacao me ayuda a confirmar que la clausura de la escuela elemental que mencioné y de la intermedia que estaba ubicada en un barrio aledaño afectó negativamente a estudiantes de mi área. Específicamente, a quienes no contaban con transportación privada. No es difícil asumir que este patrón pudo haberse reproducido en todo Puerto Rico porque nuestra isla no cuenta con un servicio eficiente de transportación pública y las comunidades rurales tienden a estar alejadas de lo que se conoce como el “pueblo” o la zona urbana de los municipios (donde suelen encontrarse la mayoría de las escuelas). Evidentemente, esta es una realidad que presenta una limitación a la accesibilidad de ciertos estudiantes al derecho a la educación.

Pensar en el abandono de estos espacios resulta especialmente difícil luego de considerar las acusaciones de corrupción que pesaron contra Keleher. Tengo que recalcar: es muy posible que la exsecretaria de Educación les cerró la puerta a los derechos humanos para cometer fraude. Eso mismo admitió al principio del verano del 2021 cuando se declaró culpable de conspiración para cometer fraude electrónico y conspiración para cometer fraude electrónico de servicios honestos (Cordero, 2021). Uno de esos delitos se supone le aseguraría un pago de \$1 por residir en Ciudadela, un complejo costoso de vivienda en Santurce (*Metro*, 2020). Ella solo tendría que

intercambiarlo por una escuela de la misma área. De esta forma, Julia Beatrice Keleher, la experta estadounidense que Ricardo Rosselló (el gobernador rechazado por su pueblo) incluyó en su gabinete para mejorar el sistema educativo puertorriqueño, siguió el ejemplo del colonizador que deshumaniza a los habitantes de los lugares que invade para luego robarles y actuar solo a favor de su bienestar personal.

Al sistema educativo de nuestro país le falta mucho por aprender. Nuestras escuelas necesitan ayuda intensa para convertirse en lugares que realmente favorezcan la inclusión y ofrezcan servicios de la mejor calidad. Aun así, pensarlas como bienes intercambiables o gastos innecesarios no es la solución. Nuestros planteles son refugios, escenarios de manifestaciones culturales, colegios electorales, centros para ofrecer servicios de salud pública, monumentos históricos, espacios para la interacción comunitaria, entre otros. Son mucho más que cemento, varillas y ventanas. Además, las escuelas de la comunidad surgieron por un propósito que no se debe ignorar: para asegurar la accesibilidad de todos a la educación. Decir que son menos valiosas porque cuentan con una población menor es amenazar el ya delicado futuro de Puerto Rico.

Este tema puede provocar desesperanza entre quienes creemos en el poder de la educación; ese que trasciende los límites de los doce años de escuela regular y puede formar parte de la vida de un ser humano en todas sus etapas. No obstante, en los últimos meses me ha fortalecido aprender sobre el incremento en iniciativas comunitarias para rescatar escuelas y ponerlas otra vez al servicio de la comunidad. En muchos casos, se trata de colectivos dispuestos a luchar contra el poder debilitante de la burocracia para recuperar los espacios abandonados. Es necesario prestarles atención a estos esfuerzos, analizar su surgimiento y filosofías y documentar sus acciones. En muchas ocasiones, el espíritu de estos proyectos le da una cálida bienvenida a los derechos humanos, esa que no suele recibir en las instituciones oficiales de la isla. Trabajan para lograr este cometido reclamando lo que les pertenece, tratando a las escuelas con el respeto que se merecen y convirtiéndose en el reflejo de la luz que siempre iluminará los espacios que nos enseñan a ser gente.

Derechos Humanos en *Los juegos del hambre*

Por Valeria Lee Jaime Hernández

Tenía trece años cuando compré mis primeros libros con mi propio dinero. *Los juegos del hambre*, escritos por Suzanne Collins, se habían hecho populares tras el estreno de la primera película y yo quería ser parte de ello. Mientras varios se transportaban a escuelas de magia, viajes en dragones o luchas entre lobos y vampiros, yo viajaba a un mundo distópico en el cual reinaba la opresión y el abuso estatal. Aunque la historia que estos libros cargan está repleta de crueldades y deshumanización, sirvió para llenar a varios jóvenes de valor y sed de justicia. Leyendo sobre la vida de Katniss Everdeen, mi yo de trece años se sentía empoderada por la rebelión encabezada por la chica en llamas y su arco sin saber qué era lo que esas palabras significaban. Pero ¿qué relación pueden tener estos relatos con los derechos humanos?

En primer lugar, podemos entender los derechos humanos como un conjunto de convicciones sociales esenciales y permanentes que los seres humanos poseen sin distinción de persona, por el solo hecho de ser seres humanos. Estas convicciones, por su parte, son normas o expectativas de comportamiento que configuran una escala de valores para garantizar la vida digna de cada individuo. Particularmente aquellos derechos reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos del 1948, aunque no son jurídicamente vinculantes, poseen una fuerza moral persuasiva y por tanto son empleados como marco de referencia para modificar prácticas sociales que pueden ser discriminatorias para así poder alcanzar la libertad y dignidad de cada ser humano (CDHM, 2011). Sin embargo, aunque los derechos pueden ser vistos desde diversas perspectivas o categorías, discutiremos particularmente cómo son violentados los derechos económicos y sociales en el Estado de Panem, país en el que toma lugar la historia de *Los juegos del hambre* y, por consecuencia, el impacto que esto supone para las libertades civiles y políticas de los ciudadanos.

Suzanne Collins recrea en su obra un Estado totalitario dividido en doce distritos aislados como resultado de los intentos del gobierno por mantener el control. Cada distrito tiene bajo su cargo la manufacturación especializada de recursos esenciales para mantener el país en funcionamiento. Por ejemplo, especialización en energía eléctrica, agricultura,

ganadería o textiles. Aunque estos elementos se distribuyen a través de todo Panem, se concentran principalmente en el capitolio, hogar de la élite económica, social, política y las principales estructuras gubernativas. La distribución no es equitativa y, por tanto, mientras en el capitolio existe abundancia de recursos, la mayoría de los distritos no pueden consumir libremente lo que producen, resultando así en hambruna y condiciones precarias de vida. A parte de esto, las novelas se enfocan en la estrategia de opresión y tiranía principal del Estado: los juegos del hambre. Este evento consiste en seleccionar dos miembros de cada distrito quienes pelearán hasta la muerte otorgando al ganador riquezas que mejoraran su calidad de vida; por otra parte, los juegos del hambre también son empleados como recordatorio del poder que ejerce el Estado para evitar así el surgimiento de herejes.

El sistema de gobierno de Panem se sustenta en una estructura que les impide a los ciudadanos ejercer su autonomía tanto en la vida pública como en la privada, y de igual modo limita la movilidad social. Las personas trabajan toda su vida solo para satisfacer las necesidades de la élite, sin poder disfrutar de aquello que ellos mismos producen. Asimismo, es un sistema que prohíbe expresiones controversiales o conflictivas relacionadas al Estado por miedo a que estas resulten en revueltas. Debido a esto, cada distrito es vigilado por una fuerza militar encargada de mantener el orden y, en casos extremos, ejercer torturas públicas para mantener a las personas bajo control mediante el terror y el silencio.

Aunque los libros no hablan de derechos humanos, podemos identificar claramente las alusiones a la carencia de estos en los conflictos y el descontento de los ciudadanos ante sus condiciones de vida. Se pueden identificar en la lectura críticas por parte de los personajes ante la carencia de libertades de pensamiento, expresión, reunión y asociación pacífica. De igual manera, se ven violentados derechos como la presunción de inocencia, la seguridad personal y el derecho a la libre circulación y migración. Mientras los intentos de exigibilidad de estos derechos son condenados por las autoridades, dicha exigencia es consecuencia de las necesidades que no están siendo satisfechas. Principalmente, las quejas de los ciudadanos giran en torno a la carencia de un nivel de vida adecuado, de seguridad alimentaria, social y económica.

Debido a la interdependencia que caracteriza los derechos humanos, en la medida en que los derechos sociales y económicos se ven violentados, las libertades civiles y políticas también se violentan (Croxatto, 2014). No solo nos encontramos ante un Estado incapaz de satisfacer, respetar, proteger y garantizar los intereses de los ciudadanos, sino que también violenta la dignidad de estos en la medida en que no se reconocen ni se respetan sus libertades individuales ni civiles. No existe la autonomía puesto que los valores de la élite que ostenta el poder del Estado van por encima de la necesidad de la población.

Es importante destacar que los libros presentan y critican un régimen deshumanizante describiéndolo como un sistema injusto en el que los pobres se llevan la peor parte (Collins, 2008). La historia progresivamente nos muestra qué ocurre cuando los ciudadanos se unen y se disponen a cambiar el orden del propio sistema que les oprime. Desde el final del primer libro, podemos observar como el coraje y la inconformidad van aumentando entre los personajes provocando así que estos poco a poco se unifiquen con la esperanza de mejorar sus estilos de vida y alcanzar la libertad. Sin embargo, la historia también es un ejemplo de cómo los cambios no ocurren instantáneamente, sino que requieren tiempo y organización mostrando los posibles resultados del activismo político cuando nos hacemos valer nuestro derecho a la protesta.

Ocho años han pasado desde que leí por primera vez la trilogía de los Juegos del Hambre. Mi manera de mirar el mundo ha cambiado y las desigualdades sociales que parecían distantes se hacen más evidentes en aquello que me rodea. Al leerlos, desde mi posición de privilegio, pude entender que no todos poseen las mismas oportunidades que yo debido a la relación que tristemente existe entre las desigualdades sociales y la ausencia de garantías de derechos humanos. A su vez, la representación femenina en la serie sirvió de inspiración no solo para mí sino también para varios de mis pares. Al momento de los primeros juegos, Katniss Everdeen apenas tenía dieciséis años representando una chica capaz de valerse por sí misma y firme en sus convicciones. Por otra parte, Katniss es un personaje empático que nos enseña que la edad no debe ser un impedimento para hacerse escuchar, protestar contra la injusticia y generar cambios.

En conclusión, *Los juegos del hambre* pueden ser un ejemplo de un mundo sin derechos y deshumanizante. De igual manera, la serie de libros puede ser utilizada para analizar la interdependencia que existe entre derechos ya que presenta como los derechos socioeconómicos determinan las libertades tanto civiles como políticas y viceversa. Nos muestran como la ausencia de garantías o el no cumplimiento de derechos humanos pueden afectar una nación y su gente. Por último, es una historia que carga esperanza para provocar cambios como resultado del poder de la unidad entre los ciudadanos ante un Estado opresor.

Descriminalización de la protesta: derecho al activismo no convencional como fundamento de la democracia.

Por Fabiana Inés Marini Martínez

Multitudinarias son las protestas y la creatividad al momento de presentar los reclamos, pero igualmente creativo se vuelve el gobierno a la hora de restringirlas y criminalizarlas. Durante la organización y en el acto mismo del afrontamiento, los retos que se presentan a la hora de tomar las calles van desde la falta de protección al manifestante hasta el abuso de la fuerza por parte de las autoridades, en muchos casos sin razón aparente o por razones que no la justifican.

El derecho a la práctica del activismo no convencional –manifestaciones, boicots, protestas y huelgas– se desprende de las libertades y derechos consignados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), específicamente, libertad de pensamiento, libertad de expresión y libertad de reunión recogidas en los artículos XVIII al XX. En virtud de estos derechos a la libertad de pensamiento y de expresión u opinión y la libertad de asociación pacífica se materializa un compromiso con la participación sociopolítica verdaderamente democrática. En este sentido, insistir en desaprobar o criminalizar el compromiso cívico porque no se manifiesta en canales convencionales equivale a violar el principio de exigibilidad de los derechos humanos y la dignidad de las personas.

Ante los intentos de deslegitimación del activismo no convencional, es meritorio un análisis de nuestros derechos a “la libertad de palabra, a la asamblea pacífica, a la petición para la reparación de agravios”; a “la libertad de organización” y el “derecho a la

huelga y a establecer piquetes” reconocidos constitucionalmente en el artículo II, en las secciones IV, VI, XVIII de la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (1952). Asimismo, en el contexto de las manifestaciones, se debe asumir una mirada crítica ante lo que implica un acto violento y cómo compara este con las acciones y respuestas, en efecto, violentas del Estado. De esta manera, en lo que compete a esta reflexión, se hace un acercamiento a las huelgas y manifestaciones de la Universidad de Puerto Rico bajo los conceptos desarrollados. Finalmente, se ejemplifica cómo descriminalizar la participación ciudadana en el activismo no convencional atiende la insuficiencia democrática en la creación de política pública.

La Constitución presenta el conjunto de poderes, derechos y responsabilidades de las instituciones y ciudadanía (Spiro, 2020). Esencialmente, su contenido debe servirnos como recurso y guía a la hora promover intereses comunes y garantizar las libertades de la sociedad. En el contexto del activismo social no convencional, nuestras capacidades de manifestación pacífica, de huelgas y de libre asociación son reconocidas como derechos fundamentales y tienen base en la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos. Así el caso, es posible la formación de grupos disidentes que reclamen al gobierno, mediante prácticas no convencionales, sobre la eficacia de las políticas públicas y la reparación de agravios. Sin embargo, el que estos derechos sean de rango constitucional, no los exime de que el gobierno ponga en tela de juicio la legitimidad del reclamo principal y de la desobediencia civil en sí. Esto redundaría en un Estado incapaz de reconocer los derechos que garantizan la libertad de expresión y, por tanto, en uno que los violenta y desprotege al manifestante.

Como parte de la intervención indebida del Estado, una de las primeras barreras que se imponen son campañas de censura, con el objetivo de aplacar los grupos sociales movilizadas. En estas campañas el manejo de los medios de comunicación adelanta una agenda de confusión, y estigmatización y monopoliza la narrativa. Consecuentemente, lo que presencian las cámaras o immortalizan las notas periodísticas, desensibilizan al público ante la represión y masifica la invisibilidad de los reclamos por las causas justas.

Con el mismo fin de presentar las protestas sociales como antagonistas del interés común, el Gobierno define actos violentos y delictivos que no tienen fundamento legal para justificar arrestos y acciones represivas. Consecuentemente, cuando las formas de expresarse incomodan a las autoridades, se tergiversan las acciones de los manifestantes, hasta criminalizarlas. Un ejemplo clásico es la sobrevigilancia y persecución de personas encapuchadas y de aquellas que lideran las movilizaciones desde grupos socialmente marginados, pues su apariencia o estatus social recae en el estigma de un desobediente civil violento. Así pues, la represión policiaca se impone, sin más razón que un juicio subjetivo, sobre aspectos que naturalmente componen la protesta social, como el desorden y la toma de espacios públicos, violentando, en principio, el derecho a la libertad de expresión. Asimismo, para justificar el uso de fuerza excesiva, los gobiernos se amparan en la eventualidad del peligro, aun cuando este no es inminente, para amedrentar a las multitudes y moldear la opinión de aquellos no involucrados. Proceder con un arresto, aun sin acto delictivo, que atente contra la dignidad y los derechos humanos, no salvaguarda el orden público, sino que es, en última instancia, una intervención ilegal de un estado que perpetúa la censura y penaliza el ejercicio pleno de la protesta social. Otra técnica que, aunque es moderna por naturaleza, perpetúa el proceso de criminalización de la protesta es el monitoreo selectivo del activismo no convencional en los medios digitales, en palabras simples, el “carpeteo cibernético”. Una vez más el gobierno y las autoridades bajo su control, atentan contra el derecho a la libre expresión y a la asociación, censurando y etiquetando conductas para luego utilizarlas en el contexto judicial como prueba de supuesta violación a otros derechos.

Partiendo de la proposición del estado como entre criminalizador y de la protesta social como acción criminalizada, introduzco ahora estos particulares en el contexto de las luchas históricas de la Universidad de Puerto Rico (UPR). Nuestra experiencia por años no ha sido la excepción y se ha visto igualmente afectada por las tácticas represivas de la policía y el gobierno. Amparándonos en la sección XVIII del artículo II de la Constitución (1952), utilizamos el derecho “a la huelga y al piquete” para proteger los derechos humanos y las condiciones de vida digna en nuestro país. El ente criminalizador resulta ser la administración universitaria en conjunto con el gobierno de

turno. Para estos, la lucha estudiantil no es más que una agenda socialista e independentista que amenaza con el *status quo*. Esto ejemplifica claramente la campaña censura y la tipificación del manifestante para redirigir la narrativa a una sensacionalista y repudiable por la opinión pública. Sin embargo, esto es una afirmación completamente enajenada de la realidad. No tomamos las calles meramente por nuestras convicciones sobre sistemas políticos y económicos. Las exigencias de los estudiantes y sindicatos en la creación, promoción o rechazo a la política pública son el intento más claro de participación democrática y de oposición ante un gobierno que reduce la dignidad de sus constituyentes a la voluntad bipartidista, que a su vez se encuentra a merced del imperio estadounidense.

No olvidemos nunca que, por abusos de fuerza y discursos de represión, cargamos en nuestra historia la muerte de Antonia Martínez Lagares (Sánchez, 2019). Además, que hemos vivido la persecución como manifestantes y que, en casos más recientes, durante la denominada Gran Huelga del 2017, se comenzó una práctica masiva de “carpeteo cibernético”, cuando el Departamento de Justicia solicitó listas a *Facebook* para monitorear a quienes estaban involucrados en los procesos de huelgas. Esto, una vez más, ejemplifica el abuso de poder por parte del estado, que desprotege al individuo y se le persigue como si la libertad de expresión y la libre asociación fueran delitos.

Como punto reflexivo final, descriminalizar las protestas sociales no se puede dar solamente al desmentir la narrativa de violencia y denunciar las tácticas represivas. Siguiendo la línea de Martyn Barret (2006), descriminalizar la protesta es un proceso que se da cuando el “compromiso político en la vida adulta tiene sus raíces en los hábitos desarrollados en la juventud”. Para retomar una narrativa sana en torno a las protestas y huelgas y presentarlas como mecanismo de participación democrática, debemos adentrar las sociedades en sus capacidades críticas desde etapas tempranas. El compromiso cívico y político de los jóvenes debe fomentarse en todas las disciplinas escolares para la formación de ciudadanos integrales y democráticos. Un primer paso es promover la capacitación de aquellos miembros de la Sociedad en los asuntos cívico-políticos que le competen. Esto se logra mediante sistemas educativos que atiendan el desconocimiento general sobre las estructuras institucionales políticas y fomenten una

visión crítica ante la implementación de política pública, para determinar si esta resulta regresiva y las maneras de atenderlas. Para esto último, debemos establecer un balance entre los diversos tipos de activismo, no actuar en los márgenes de uno o el otro, sino movernos en y con ellos a modo de espectro. Cabe destacar que esto requiere transformaciones sistemáticas y que, aunque los resultados a tal escala no parecen ser inmediatos, es necesario que se comience a educar con un enfoque histórico y ético, donde la dignidad humana se tenga como pilar supremo.

Habría que establecer bases educativas que hagan de la participación de niños, jóvenes y adultos en asuntos sociales un proceso casi natural, de este modo será mucho más fácil moldear un sistema democrático justo y funcional. Así, las luchas actuales como las que dan los estudiantes en la Universidad de Puerto Rico no serán estigmatizadas, sino que se tomarán como procesos necesarios para el avance de la sociedad puertorriqueña. Ya alguien lo dijo, “la protesta se criminaliza porque funciona”.

En suma, la desobediencia civil en cualquiera de sus formas no es un acto criminal mientras no haya un atentado concreto e inminente a la dignidad humana o a los derechos humanos. Por el contrario, esta surge cuando el estado perpetúa medidas políticas que atentan contra la dignidad de un grupo o de la sociedad en general. Así pues, las medidas regresivas del estado son el verdadero acto violento contra el progreso de las sociedades. Por ende, debemos dirigirnos hacia la reconstrucción de un modelo educativo y político que rompa con el adoctrinamiento heredado. De esta forma, alcanzamos a practicar el activismo no convencional con una visión humanística, para que este nos sirva como ejercicio democrático que potencie el derecho a la libre expresión al fomentar el pensamiento crítico de las sociedades.

Derechos Humanos y Ecofeminismo: Una Respuesta Contrahegemónica al Patriarcado, el Capitalismo y la Globalización

Por Gloryann A. Montijo González

Desde pequeña siempre miraba al suelo para ver las flores mientras me perdía dentro de la variedad de colores, formas y tamaños. Al igual, observaba las flores que iban renaciendo del cemento y estas me impresionaban más por su increíble fortaleza. Siempre le decía a mi abuela: “mami, cómo esas flores pueden volver a nacer si le

echaron cemento” y mi abuela me contestaba: “mija eso, por más que le echen cemento, eso vuelve a crecer”. Y, desde ese momento comprendí todo; la naturaleza siempre va a reclamar su espacio, aunque las corporaciones capitalistas heteropatriarcales quieran explotar, dominar y poseer lo que procede de ella. Es aquí donde entra el ecofeminismo a combatir, acometer y defender la dignidad para nuestras mujeres, nuestras tierras, nuestros ecosistemas exigiendo de manera holística y transversal los derechos humanos (también ambientales), paz, inclusión, democracia, respeto y diversidad para nuestro planeta Tierra y la humanidad.

Por consiguiente, es importante definir la relación humano-naturaleza como el vínculo entre los seres humanos y la naturaleza donde se entretajan las más estrechas complejidades de estas dimensiones de nuestras existencias. Pero, esta sintonía se ha perdido, nos encontramos en un mundo colapsando por la explotación al medioambiente; donde reina el egoísmo de las grandes empresas, la tecnología, la contaminación, el hambre, el capitalismo, el neoliberalismo, entre otros factores. Es decir, que los seres humanos nos hemos vuelto enemigos del planeta por explotar los recursos naturales para el beneficio de la clase privilegiada. Mientras, que la clase empobrecida es explotada –principalmente las mujeres– y a su vez el planeta para el beneficio de los grandes intereses.

Por tanto, no es un secreto que estamos atravesando un momento crítico a nivel global con el cambio climático tan atroz y alarmante que, si no tomamos cartas en el asunto ahora, será muy nocivo en los próximos años. Una de las causas principales son las excesivas emisiones de carbono en la atmósfera que provocan que se exacerbe el calentamiento global a un 1,5 grado centígrado (ONU, 2018). También, en la Carta de la Tierra (2000) se expone que, a causa del sistema capitalista, la extracción de recursos, las guerras, las desigualdades sociales y la destrucción de comunidades, entre otras, están provocando una devastación ambiental. A tono con esto, “el ecofeminismo expone que el sistema económico capitalista implica, además del acaparamiento de tierras, una réplica –sobre la naturaleza– del trato al que históricamente se han visto sujetas las mujeres” (Corzo, 2019, p.6). Reconociendo el vínculo que tiene el ecosistema, el feminismo, el patriarcado, el capitalismo y la globalización, decidimos emplearlo en

nuestra reflexión acerca de los derechos humanos porque su carácter interdependiente hace esencial su visibilidad.

Por tal razón, es urgente exigir, promover y expandir los derechos humanos donde la naturaleza se perfila como titular y sujeta de derechos, así como nos dice Diana Milena Murcia Riaño. Esta posición contrahegemónica ante el sistema dominante que nos asfixia es una alternativa viable que apela a la sustentabilidad, responsabilidades correlativas, respeto, justicia social, económica y cultural para la democracia, por la Tierra y para nuestras mujeres. De modo que esta respuesta busca ejercer justicia a la tierra, así como el ecofeminismo que se posiciona como:

Una corriente de pensamiento y movimiento social, que además busca que la dignificación de la mujer en el planeta parta del reconocimiento de la diversidad cultural y del contexto en el que se encuentran inmersos los numerosos grupos de mujeres que habitan el mundo, reconociendo la relación intrínseca de la mujer con la naturaleza y dignificando al mismo tiempo esta condición. (Giraldo, 2011, p. 19).

En efecto, el ecofeminismo viene a dignificar a las clases que son consideradas desechables, primitivas, salvajes y deshumanizadas ante la mirada del hombre blanco heteropatriarcal que maneja sus grandes corporaciones para explotar los recursos naturales de los territorios para su beneficio individual. De igual forma, este mismo sistema subordina, explota y destruye a la naturaleza, genera a su vez una relación directa entre la mujer y la destrucción del ambiente. Esta noción viene del discurso del progreso en la modernidad como una fuente opresora y reguladora de estas diferencias en cuanto al género. Con el desarrollo de la noción del Estado en la modernidad, se consolidan concepciones dualistas que distinguen la esfera pública donde domina el hombre, lo blanco, lo heterosexual, lo masculino, lo católico, la clase alta y el poder colonial de la esfera privada, en la que se incorpora lo natural-privado como la mujer, las clases empobrecidas, homosexuales, lo femenino, otros credos, entre otras categorías relacionas con la cultura y la identidad (Giraldo, 2011).

Esto es un vivo ejemplo del patriarcado en su mayor expresión, entendido como un sistema que subordina, ejerce poder y a su vez dominación hacia las mujeres y grupos minoritarios. Es aquí cuando la globalización eco genocida extractivista, el capitalismo y el patriarcado hacen su entrada de los tres chiflados para desencadenar un caos. Este

último nunca viene solo, siempre está acompañado de sus compinches como la globalización capitalista, que viene a ser un ente destructivo que propone juntamente con la modernidad nuevas formas de esclavitud, sistemas violentos que deshumanizan a las mujeres y a su vez los territorios. Por otro lado, el capitalismo es el sistema económico que como una mano invisible destruye todo a su paso explotando, extrayendo sin importar las consecuencias que pueda causar a la naturaleza y los cuerpos feminizados.

Sin embargo, el ecofeminismo es una respuesta política donde las mujeres toman el timón desde trincheras ambientalistas y feministas para idear y construir alternativas viables para hacer justicia, como la soberanía alimentaria, por un mundo sustentable, digno, respetable, sano, generando justicia y democracia para nuestra Tierra, para nuestras mujeres y la humanidad. Por tanto, desde una mirada de los derechos humanos podemos reflexionar que todos los días se le violentan los derechos a la madre naturaleza y a su vez a las mujeres porque no se puede analizar una sin la otra. Por consiguiente, establecemos una analogía directa entre la explotación de los cuerpos feminizados como territorios en relación directa con la naturaleza como la fuente primaria de extracción de recursos para la producción capitalista de los hombres, así como establece Dayana Andrea Corzo Joyaice en su texto *Ecofeminismos: una alianza entre el feminismo y la naturaleza*.

Ante la noción de defender, promover y exigir los derechos humanos como un derecho natural por el simple hecho de ser seres humanos, el ecofeminismo entra como un proceso político emergente que humaniza a nuestras mujeres para erradicar las bases patriarcales que nos subordinan. De igual forma, busca hacer justicia a nuestra Tierra tomando consciencia, responsabilidad correlativa, promoviendo una cultura de paz, sin violencia para la democracia de nuestro planeta. Vandana Shiva señala que la democracia por la tierra es el paradigma del cambio esbozando la misma como un derecho de vivir, porque es nuestro derecho natural (2004). También, resalta que el ecofeminismo y este nuevo paradigma “Democracia por la Tierra” erradica la violencia y es sustituida por economías positivas, seguridad social, económica, política y cultural para lograr la sustentabilidad, la paz y la justicia (Shiva, 2004).

Finalmente, recordemos que la tierra y quienes la habitamos somos un ente interdependiente que coexistimos para el sostén mutuo. Por consiguiente, hablar de la naturaleza sin dialogar con el ecofeminismo es contraproducente para alcanzar armas contestarias contra los sistemas dominantes patriarcales capitalistas eco-feminicidas. Necesitamos erradicar la globalización extractivista, el patriarcado y el capitalismo sin olvidar la descolonización de los cuerpos feminizados en un sistema que solo responde a una lógica unívoca de explotar y destruir a la tierra-mujer. Es imperativo conocer, crear y expandir formas contrahegemónicas enmarcadas en los derechos humanos y de la naturaleza, el respeto hacia la naturaleza, la autonomía de los cuerpos y los territorios, la justicia social-económica-política-cultural a nuestro tejido ecológico con el cual estamos intrínsecamente relacionados.

Por último, hay que erradicar las visiones androcentristas que colocan al hombre como superior a la mujer y las visiones antropocéntricas que ubican a los seres humanos por encima de la naturaleza (Corzo, 2019). En definitiva, debemos erradicar las relaciones desiguales que mantienen el *status quo* buscando la dignificación de la madre naturaleza y a su vez las mujeres como titulares y sujetas de derechos. Los derechos humanos son el marco fundamental para exigir desde estos espacios la dignidad que se merecen estos mundos paralelos –la naturaleza y las mujeres– desde la lucha, la resistencia, la libertad, la emancipación y descolonización de los cuerpos y territorios. Hoy miro a mi abuela con una sonrisa en el rostro, porque veo la naturaleza resurgir del cemento globalizado capitalista heteropatriarcal que solo sirvió de abono para el ecofeminismo expandirse en nuestra corteza terrestre. Procuremos tomar conciencia de nuestra relación humano-naturaleza-mujer, si no con nuestras manos colapsaremos el planeta y nosotras junto con él.

Referencias

- Ake, W., Fontáñez G., Gallardo, L., Moore, E., Moscoso, M., Rubiano, D. y Toppin, E.J. (2020). Cierre de escuelas públicas en Puerto Rico: Impactos comunitarios y recomendaciones. *Othering & Belonging Institute, Centro de Reconstrucción del Hábitat*. https://ntc-prod-public-pdfs.s3.us-east-2.amazonaws.com/XZjUc0k1f3xq4_zcjGQR3G8_ls.pdf
- Barrett, M. (2006). El compromiso cívico y político de la juventud y la ciudadanía mundial / NACIONES UNIDAS. United Nations. <https://www.un.org/es/chronicle/article/el-compromiso-civico-y-politico-de-la-juventud-y-la-ciudadania-mundial>
- Carta de la Tierra. (2000). *Carta de la Tierra*. <https://cartadelatierra.org/lea-la-carta-de-la-tierra/preambulo/>
- Certificación Núm. 39, 2016-17. Senado Académico de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Puerto Rico, para la creación de la Concentración Menor en Derechos Humanos (CMDH) del Programa de Bachillerato de la Facultad de Estudios Generales. <https://senado.uprrp.edu/wp-content/uploads/2019/04/CSA-39-2016-2017-FEG-DerHum.pdf>
- Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico (2018) Informe sobre el cierre de escuelas. <https://cdc.pr.gov/InstitutoDeEducacion/RecursosEducativos/Informes/Informe%20Cierre%20de%20Escuelas.pdf>
- Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico [Const.] Art. 2.4, 2.6 y 2.18. 25 de julio de 1952. <https://senado.pr.gov/Documents/secretaria/La%20Constituci%C3%B3n%20del%20Estado%20Libre%20Asociado%20de%20Puerto%20Rico.pdf>
- Cordero Mercado, D. (8 de junio de 2021). Julia Keleher se declara culpable por corrupción ante el Tribunal Federal. *El Nuevo Día*. <https://www.elnuevodia.com/noticias/tribunales/notas/julia-keleher-se-declara-culpable-por-corrupcion-ante-el-tribunal-federal/>
- Corzo-Joya, D. (2019). Ecofeminismos: una alianza entre el feminismo y la naturaleza. *Ideas verdes* 15. <https://co.boell.org/es/2019/03/21/ecofeminismos-una-alianza-entre-el-feminismo-y-la-naturaleza>
- Espinosa-Gómez, D.R. (2014) Una Escuela Sentipensante para el Reconocimiento y Práctica de los Derechos Humanos. *Rastros Rostros*, 16 (30), 95-104. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.824>
- Collins, S. (2009). *Los Juegos del Hambre*. RBA Molino
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal de México (CDHM). (2011). *Fundamentos teóricos de los derechos humanos*.

https://piensadh.cd hdf.org.mx/images/publicaciones/material_de_capacitacion/cu rso/2011_Fundamentos_teoricos_dh.pdf

- Croxatto, G.L. (2014) Operatividad y reconocimiento: el problema de la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales. *Derecho Público*, 3 (7), 117-163. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70586>
- Franco Steeves, M. y Benítez Laborde, E. (2020) Los Derechos Humanos y la Educación General: Una Propuesta Universitaria de Transformación Social. En A. Yudkin Suliveres y A. Pascual Morán (Eds.). *Descolonizar la paz. Entramado de saberes, resistencias y posibilidades: antología conmemorativa del 25 Aniversario* (pp. 443-450). Cátedra UNESCO de Educación para la Paz/UPR. <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/Antologia25final/DerechosHumanosEducGen.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giraldo-Henao, A. (2012). *Ecofeminismo: nuevos fundamentos, nuevas/os sujetas/os, nuevos derechos*. *Diálogos de Derecho y Política*, 7, 17-31. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/11059>
- Hinojosa, J., Meléndez, E. y Severino, K. (2019) Population Decline and School Closure in Puerto Rico. Center for Puerto Rican Studies CUNY Hunter College. New York, NY. https://centropr.hunter.cuny.edu/sites/default/files/PDF_Publications/centro_r b2019-01_cor.pdf
- Hunt, L. (2007). *Inventing Human Rights: A History*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- Magendzo Kolstrein, A. (2003). Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 2 (2), 19-27. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516/655>
- Magendzo Kolstrein, A. (2006). Conversaciones y Tensiones en torno a la Educación en Derechos Humanos: Sobre Qué Conversamos y Qué nos Problematisa. Conferencia Magistral 2002-2003 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, UPR, Recinto de Río Piedras. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Conferencias/Magendzo/magendzoconfmagistral.pdf>
- Magendzo Kolstrein, A. y Pavez Bravo, J. (2020). Atender los temas emergentes: desafío ineludible y permanente para la Educación en derechos humanos. En A. Yudkin Suliveres y A. Pascual Morán (Eds.). *Descolonizar la paz. Entramado de saberes, resistencias y posibilidades: antología conmemorativa del 25 Aniversario* (pp. 43-48). Cátedra UNESCO de Educación para la Paz/UPR. <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/Antologia25final/AtenderTemasEmergentes.pdf>

- S.N. (15 de enero de 2020). *El arresto a Keleher es por ceder terreno de una escuela por un apartamento*. Metro. <https://www.metro.pr/pr/noticias/2020/01/15/arresto-keleher-ceder-terreno-una-escuela-apartamento.html>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU: Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano. <https://www.un.org/es/global-issues/climate-change>
- Rivera Ramos, E. (2017). El derecho y el silencio: discurso de Efrén Rivera Ramos en su instalación en la Academia Puertorriqueña de Jurisprudencia y Legislación. *Microjuris*. <https://aldia.microjuris.com/2017/02/26/el-derecho-y-el-silencio-discurso-de-efren-rivera-ramos-en-su-instalacion-en-la-academia-puertorriquena-de-jurisprudencia-y-legislacion/>
- Sánchez Martínez, H. (2019). *Antonia: tu nombre es historia*. San Juan: Publicaciones Gaviota.
- Santos, B. de S. (2014a). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- Santos, B. de S. (2014b). *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos*. (Trad. C. Martín Ramírez). Madrid: Trotta.
- Shiva, V. (2004). La mirada del ecofeminismo. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 3(9). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500908>
- Spiro, H. J. (5 de febrero de 2020). *Constitution*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/constitution-politics-and-law>
- Torre, S. de la y Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar: fundamentos y estrategias para reencantar la Educación*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Yudkin Suliveres, A. (2020). Educar en y para los derechos humanos y la paz: principios emergentes del quehacer de la cátedra UNESCO de Educación para la paz. En A. Yudkin Suliveres y A. Pascual Morán (Eds.). *Descolonizar la paz. Entramado de saberes, resistencias y posibilidades: antología conmemorativa del 25 aniversario* (pp. 1-15). Cátedra UNESCO de Educación para la paz/UPR. <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/Antologia25final/EducarDerechosHumanosPaz.pdf>

La Revista Umbral es la revista inter y transdisciplinaria sobre temas contemporáneos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Forma parte de la plataforma académica Umbral, auspiciada por la Facultad de Estudios Generales y el Decanato de Estudios Graduados e Investigación. Promueve la reflexión y el diálogo interdisciplinario sobre temas de gran trascendencia, abordando los objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias o con enfoques que trasciendan las disciplinas. Por esta razón, es foro y lugar de encuentro de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Sus números tienen énfasis temáticos, pero publica también artículos sobre temas diversos que tengan un enfoque inter o transdisciplinario. La Revista Umbral aspira a tener un carácter verdaderamente internacional, convocando a académicos e intelectuales de todo el mundo. La Revista Umbral es una publicación arbitrada que cumple con las normas internacionales para las revistas académicas. Está indexada en [Open Journal Systems](#), [Latindex](#) y [REDIB](#).

Disponible en umbral.uprrp.edu

La Revista Umbral de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras
está publicada bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#)

Reflexiones sobre educar en y para los derechos humanos y la paz: principios, tensiones y retos del momento actual

Reflections on Educating for Human Rights and Peace: Principles, Tensions, and Challenges in Current Times

Anita Yudkin Suliveres
Universidad de Puerto Rico
anita.yudkin@upr.edu

Resumen: Se elaboran cuatro principios interrelacionados de la educación en derechos humanos y para la paz que son vitales para educar en el momento actual: vivir los derechos humanos y la paz en la práctica educativa; generar la reflexión, comprensión y acción pensada para la transformación social; promover el pensamiento crítico para desvelar la realidad; fomentar la comprensión de temas y problemáticas locales-globales. Las reflexiones sobre estos principios se basan en la experiencia de un curso universitario, principalmente en las ideas compartidas por estudiantes en sus diarios reflexivos. A su vez, se fundamentan en el trabajo de otros educadores en y para los derechos humanos y paz que adoptan perspectivas críticas y transformadoras.

Palabras claves: educación, derechos humanos, paz, reflexión-acción

Abstract: This paper elaborates on four interrelated principles of education for human rights and peace, that are crucial at the present time: living human rights and peace in educational practice; generating reflection, comprehension, and thoughtful action for social transformation; promoting critical thinking to unveil reality; fostering comprehension of local-global topics and problematics. These principles are reflected upon based on the experience of a university course, mainly through the ideas shared by students in their reflexive diaries. At the same time, they are sustained on the work of other human rights and peace educators who adopt critical and transformative perspectives.

Keywords: education, human rights, peace, reflection-action

Los tiempos agitados que vivimos nos obligan a navegar abrazados al mástil de la nave.

Luis Pérez Aguirre (2002, p.23)

La práctica educativa, si se implanta de manera crítica, puede aportar una contribución invaluable a la lucha política. La práctica educativa no es el único camino hacia la transformación social necesaria para la conquista de los derechos humanos; no obstante, sin educación jamás habrá transformación social. La educación otorga a las personas mayor claridad para “leer el mundo”, y esa claridad abre la posibilidad de la intervención política. Es esa claridad la que presentará un desafío al fatalismo neoliberal.

Paulo Freire (2015, p.44)

Introducción

La educación en derechos humanos, así como la educación para la paz tienen una larga trayectoria y evolución que las ha entrelazado en las pasadas décadas en sus fundamentos, objetivos, contenidos y prácticas. En esta trayectoria se reconoce que la educación no solo persigue la enseñanza de unos contenidos, sino que esta debe privilegiar los aprendizajes acerca de estos temas, así como las actitudes, valores y comportamientos que lleven a defender los derechos humanos y a construir la paz en los ámbitos personales, sociales y globales. De manera que nos referimos a la educación en y para los derechos humanos y la paz pues recoge esta visión y acercamiento, educamos para la comprensión y apropiación de contenidos y para la consecución de los derechos humanos y la paz.

Educación en y para los derechos humanos y la paz es un proceso dinámico que se nutre de documentar, sistematizar y reflexionar sobre su práctica y los aprendizajes derivados de la experiencia educativa. En los pasados años, he escrito sobre los principios de la educación en y para los derechos humanos y la paz basado en el conocimiento generado por estudiosos del tema y a raíz de mi quehacer como profesora universitaria. (Yudkin Suliveres, 2017; Yudkin Suliveres, 2020). En este escrito, retomo y elaboro sobre cuatro principios que entiendo son vitales al educar en la actualidad. Vivimos tiempos de incertidumbre y múltiples crisis generadas por modelos de explotación económica y ambiental. También oleadas de políticas y medidas que atentan contra los derechos

humanos y la inclusión de todos/as para construir paz social. Abordo estos principios en relación con los aprendizajes compartidos en un curso que ofrezco en la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras. Comparto además algunas tensiones, interrogantes y retos que surgen del trabajo realizado.

Contexto y momento: breves apuntes

Puerto Rico enfrenta una crisis económica, social y política de gran impacto en la calidad de vida y los derechos humanos (Bonilla & LeBrón, 2019; *Deuda pública*, 2016; Godreau, 2017; *Justicia ambiental*, 2017). Realizo estos breves apuntes sobre el contexto y momento histórico particular en el que se generan las ideas elaboradas en este escrito pues educar para los derechos humanos y la paz siempre ocurre en relación con el entorno. Además, sus particularidades forman parte de las reflexiones y aprendizajes generados en el curso sobre el que escribo.

Puerto Rico es una nación que carece de soberanía al ser un territorio no incorporado de los Estados Unidos. En los pasados años, esta relación colonial de subordinación política y económica de la isla ha degenerado en una crisis caracterizada por: la contracción económica, una deuda con acreedores que sobrepasa los 70 mil millones de dólares, corrupción gubernamental, falta de empleos, migración masiva a los EE.UU. mayormente de personas jóvenes, deterioro de la infraestructura y empobrecimiento de servicios para la ciudadanía.

En el año 2016, el presidente Obama y el Congreso de los Estados Unidos aprueban la Ley 114-187 (Puerto Rican Oversight and Management, and Economic Stability Act) conocida por sus siglas como PROMESA. Esta ley transforma el ordenamiento constitucional y legal de Puerto Rico al nombrar una Junta de Supervisión Fiscal con poder, sobre los funcionarios electos en el país, de dictar las políticas y el presupuesto gubernamental. Siguiendo una ideología de corte neoliberal, la Junta persigue el pago de la deuda reduciendo el gasto gubernamental, entre otras denominadas medidas de austeridad. El impacto inmediato de las decisiones de la Junta ha sido la reducción del presupuesto de servicios básicos gubernamentales especialmente en el área de educación y el aumento en el costo de servicios básicos a la ciudadanía. Esto incluye el

cierre de cientos de escuelas públicas y un recorte desproporcionado de los fondos asignados a la Universidad de Puerto Rico que ha aumentado de 20% a 50% en los pasados años.

Comenzamos el año 2017 ante la sombra de estas decisiones y bajo una gran incertidumbre de lo que implicarían para el país y para la Universidad de Puerto Rico. En este contexto, los estudiantes universitarios, en sus diversos grupos y afiliaciones, asumen voces de alerta y acciones de oposición a la implementación de estas políticas, culminando en una huelga universitaria que conllevó el cierre de casi todos los recintos de la Universidad de Puerto Rico. En el caso del recinto de Río Piedras, la paralización de actividades académicas por 72 días.

En septiembre de 2017, recién iniciado el nuevo año académico, Puerto Rico es azotado por el huracán María con efectos devastadores para la vida, la infraestructura, servicios esenciales como la salud y la educación, los recursos naturales y la economía. Su impacto en el deterioro de la calidad de vida y las posibilidades de futuro en la isla, especialmente para los jóvenes, es evidente. Las situaciones de exclusión se magnifican en las poblaciones en mayor desventaja económica y acrecienta la violencia que se ejerce contra poblaciones en mayor vulnerabilidad, como por ejemplo ocurre en el aumento de casos de violencia de género.

Los eventos arriba descritos son antesala a los acontecimientos de relevancia histórica ocurridos en Puerto Rico en el verano de 2019. No abordo este tema, pues las reflexiones en las que se sostiene el escrito ocurren previo a las movilizaciones de protesta que llevaron a la renuncia del entonces Gobernador de Puerto Rico, Ricardo Rosselló Nevares. Para una mirada a estos eventos desde una óptica de derechos humanos, refiero al escrito de Javier Colón Morera (2020) *El verano boricua*.

Punto de partida: curso de Educación para la paz

En este tiempo y contexto, he enseñado el curso de Educación para la Paz durante los pasados años. El curso de nivel subgraduado es electivo, de carácter interdisciplinario, se ofrece en la Facultad de Educación y recibe estudiantes de diversas facultades. Este

asume una pedagogía freireana (Freire, 1970, 1997), basada en la interrelación de la reflexión-acción para la construcción de saberes para la paz, que tiene como eje central los derechos humanos. Su contenido y metodología reflejan un acercamiento transformador a la educación para la paz y los derechos humanos basado en sus entrecruces teóricos y prácticos (Hantzopolous & Bajaj, 2021). Se fundamenta en una visión positiva de la paz (Galtung, 1969, 2011) que implica que esta se construye en la medida en que generamos condiciones de justicia y equidad y minimizamos relaciones y estructuras que las violentan.

Entre las actividades que se llevan a cabo en el curso de Educación para la Paz, las estudiantes¹ escriben un diario donde incluyen reflexiones semanales basadas en las lecturas, dinámicas, discusiones y diálogos sostenidos en clase. En estas incluyen interrogantes e ideas que surgen en torno a los temas estudiados; se fomenta la profundización sobre estas ideas en su relación con asuntos locales, nacionales y globales; así también sobre las implicaciones éticas, sociales y pedagógicas para su quehacer profesional. El diario concluye con una reflexión final integradora de saberes y aprendizajes, así como una mirada a proyecciones futuras.

Las ideas y reflexiones que desarrollo en este escrito se basan en los aprendizajes compartidos con las estudiantes durante dos semestres entre los años 2017 y 2019. Es importante notar, que uno de estos, el segundo semestre del año académico 2016-2017, transcurre durante la huelga estudiantil antes mencionada por lo que el curso fue interrumpido y recalendarizado, ofreciéndose de enero a marzo y de junio a agosto de 2017. El otro semestre, segundo del año académico 2018-2019, acontece más de un año después del paso del huracán María cuando las labores académicas se retoman con cierta regularidad. Lamentablemente, debido a las dificultades y limitaciones que enfrentamos luego del paso del huracán no fue posible documentar ni integrar las reflexiones de las estudiantes del segundo semestre 2017-2018 y por tanto sus palabras están ausentes en este escrito.

¹ En este escrito se usa el femenino – las estudiantes – para referirse a todos los estudiantes participantes del curso y cuyas reflexiones son parte del escrito, independiente de su género.

Al presente, el curso de Educación para la Paz forma parte de la secuencia de cursos de la Concentración Menor en Derechos Humanos de la Facultad de Estudios Generales, iniciada en 2018. Las reflexiones integradas en el escrito corresponden principalmente a estudiantes que no eran partícipes de la concentración menor y, en muchos casos, su exposición al tema de los derechos humanos y la paz era mínima, previo a tomar esta clase. También se insertan reflexiones de estudiantes que iniciaban estudios en la concentración menor y por tanto tenían mayor conocimiento sobre estos temas. El estudiar, sistematizar y repensar los aprendizajes de las estudiantes al realizar estudios en dicha concentración, será motivo de trabajos futuros.

A continuación, comparto mis reflexiones que originan en el repensar la práctica de educar en y para los derechos humanos y la paz en la universidad. Estas reflexiones, organizadas alrededor de cuatro principios fundamentales e interrelacionados, se nutren de las ideas compartidas por las estudiantes en sus diarios en la medida en que enriquecen, profundizan o cuestionan estos principios.

Principio 1. Educar para los derechos humanos y la paz requiere que se vivan en la práctica educativa

Este principio se refiere a que la educación debe reflejar en su práctica los contenidos y valores de los derechos humanos y la paz; que estos se deben vivir en las interacciones y estrategias educativas (Yudkin, 2017; Yudkin, Pascual y Zambrana, 2002). En otras palabras, lo que ocurre y cómo ocurre en la sala de clase o espacio educativo tiene que ser cónsono con los conceptos e ideas bajo estudio. Abraham Magendzo (2012) lo identifica como el “principio de la coherencia” (p.10), señalando que tiene que haber coherencia entre el contenido, las actividades y la práctica de la educación en derechos humanos. Mientras que Ana María Rodino (2015a), a partir del trabajo fundamental sobre el derecho a la educación de Katerina Tomasevski (2003), lo identifica como uno de tres aspectos medulares de la relación entre derechos humanos y educación, refiriéndose a “los derechos humanos en la educación” (p.29). Rodino (2015b) apunta a que debe haber congruencia entre lo que se enseña y cómo se enseña, lo que requiere que se respeten y practiquen los derechos humanos entre todos los miembros de la comunidad educativa,

en la gestión institucional y en la metodología y estrategias didácticas. Por su parte, María Hantzopolous y Monisha Bajaj (2021) afirman que, más allá de los contenidos, la educación para los derechos humanos y la paz tiene que proveer procesos participativos donde el reconocimiento a la dignidad de los aprendices sea central. Solo así les proveerá espacios de posibilidad para su aprendizaje y participación en el mundo del que son parte.

El curso de Educación para la Paz se conceptúa en consideración de este principio sobre la vivencia de los derechos humanos y la paz en la práctica educativa. Durante el semestre se fomentan la expresión de ideas, el pensamiento crítico y el aprendizaje compartido en un ambiente de respeto y apertura donde surgen ideas, controversias y se asumen posturas. Se llevan a cabo dinámicas que promueven de manera prioritaria la participación y el diálogo para comprender los conceptos centrales de los derechos humanos y la paz, a la vez que se busca generar el aprecio entre los integrantes del grupo.

Por ejemplo, al inicio del semestre se trabajan dos actividades que sientan las bases para lo que esperamos ocurra a lo largo del curso. La primera clase provee para que nos presentemos y compartamos expectativas. Para esto se hace la dinámica *Andar en tus zapatos* donde cada estudiante y la profesora intercambiamos zapatos para conocernos en pareja y poder presentar al grupo qué ha traído a cada una a este curso y lo que esperan del mismo. Además, se lleva a cabo una tormenta de ideas donde las estudiantes identifican situaciones en el país o en el mundo que piensan podrían tener relación con el curso.

En sus diarios, varias estudiantes resaltan cómo estas actividades iniciales generan un ambiente donde sienten la confianza de expresar su pensar y sentir. Hacen referencia al “ambiente positivo”, de apertura, donde son “respetadas”, “en confianza” y se “sienten en paz”. Un aspecto que destacan es el espacio y ambiente que se genera para expresar sus opiniones e ideas sin miedo a la crítica o a la reacción violenta ante la diferencia. También señalan lo valioso de los aprendizajes que emergen del choque de ideas y perspectivas, o “el respeto en medio de la diversidad de opinión entre el grupo”.

Distinguen este ambiente “maravilloso”, “exquisito”, “enriquecedor”, “emocionante” y de “disfrute” en contraposición del que caracteriza a otros cursos o espacios universitarios.

Un ejemplo que recoge la importancia de vivir en la práctica los conceptos y el contenido vinculado a los derechos humanos y la paz surge de una dinámica grupal donde las estudiantes intercambian ideas sobre lo que es o no es la paz. En uno de los grupos se suscita la controversia sobre el significado de la palabra “tolerancia”. Para unas estudiantes era equivalente a “soportar” a alguien requiriendo silencio y censura ante la diferencia. Para otras, tolerancia era equivalente a respetar y aceptar esa opinión diferente. La discusión sobre el concepto lleva a reflexionar y construir significados sobre la tolerancia en un proceso caracterizado precisamente por escuchar activamente y considerar las ideas expresadas. Más aún, el estudio de este tema las lleva a repensar los límites de la tolerancia. Como señala una estudiante: “¿Cómo en forma no violenta puedo expresar que seriamente no voy a aceptar ni a tolerar una acción o actitud discriminatoria?”

Además, el curso se fortalece con la visita de educadores y activistas quienes ejemplifican el vivir los derechos humanos y la paz en su trabajo educativo y comunitario. Una de estas visitas clave es la de Viviana Rivera Rondón, egresada de la Maestría en Educación Especial y Diferenciada de la Facultad de Educación, quien crea y dirige la iniciativa *Danza comunitaria para escenarios de paz* (Rivera Rondón, 2020). Las estudiantes señalan que participar de este taller fue una experiencia “enriquecedora”, ya que “nutre su lado humano” al “poder hablar de lo que realmente es la vida”. Sobre todo, resaltan como “impactante” que las dinámicas las llevaran a darse cuenta de que comparten retos similares en la construcción de paz en sus respectivas comunidades – de diversas localizaciones y niveles socioeconómicos – y que pudiesen explorar posibles soluciones en conjunto por medio del diálogo y la danza.

En momentos como los que estamos viviendo, me reafirmo en lo fundamental de este principio de vivir los derechos humanos y la paz en el contenido y la práctica educativa, si aspiramos a la comprensión y apropiación de estos derechos. Más aún, generar espacios seguros de aprendizaje caracterizados por el respeto y la valoración de la

diversidad es indispensable ante el aumento de todo tipo de intolerancias, amenazas y violencias. Como bien anuncia Paulo Freire (2015), necesitamos una educación que retome la alegría y la convivencia en la “lectura del mundo” (p.44). Es necesario asumir la educación en derechos humanos y para la paz como un “fenomenal acto de amor”, como nos interpela Luis Pérez Aguirre (2002, p. 30), comulgando con el otro con entusiasmo, ardor, y creatividad.

No obstante, el generar este ambiente de reconocimiento a la diferencia, presenta una tensión para la educación en derechos humanos y la paz. En el respeto a la diversidad de ideas y en el afecto a quienes participan de la experiencia de aprendizaje, no podemos caer en la aceptación de lo inaceptable o en el pensar que cualquier idea es igual a otra. Hay ideas y opiniones que son contrarias a los derechos humanos, o a los valores que los sustentan. Entonces, es un reto para la educación en derechos humanos y la paz potenciar las capacidades para cuestionar, pensar críticamente sobre las ideas expresadas y problematizarlas de manera que lleven a una comprensión profunda de lo que son y conllevan estos derechos. Esto sin perder el respeto, la apertura, la confianza y la libertad para compartir aprendizajes. Como señala Rosa María Mujica (2002), aspirar a una “pedagogía de la ternura” (p.9), donde el cariño y el reconocimiento a la dignidad de cada estudiante van de la mano con la capacidad de indignarse ante aquello que atenta contra lo humano.

Principio 2. El aprendizaje de los derechos humanos y la paz conlleva reflexión sobre el mundo para su comprensión y acción-pensada para transformarlo

Este principio refleja un acercamiento freireano (Freire, 1970, 1997) a la educación en y para los derechos humanos y la paz, donde la interrelación entre la reflexión y la acción posibilitan el pensar y crear otras realidades posibles. El proceso educativo, siempre ligado a un contexto y realidad, debe potenciar a los aprendices a pensarlo críticamente, comprenderlo y así poder actuar en defensa y promoción de los derechos humanos, hacia una sociedad de mayor justicia, equidad y paz. Este principio es cónsono con las ideas expuestas por educadores en derechos humanos quienes enfatizan el vincular la educación con las vidas y realidades de estudiantes como punto de partida (Cabezudo,

2013; Candau y colaboradores, 2013; Magendzo, 2012; Mujica, 2002; Pérez Aguirre, 2002; Rodino, 2008) y el adoptar una perspectiva crítica en la educación para potenciar su participación ciudadana y acción política para transformarla (Bajaj, 2015; Hantzopolous & Bajaj, 2021; Jares, 1999; Magendzo, 2006; Rodino, 2015b; Sacavino, 2009; Tibbits, 2017).

En el curso de Educación para la paz, según se estudian los temas centrales de cultura de guerra y violencia, cultura de paz, no violencia, derechos humanos, resolución de conflictos y sustentabilidad, se analizan lecturas y videos sobre estos temas a la vez que se integran artículos y noticias sobre situaciones que ocurren en el país y en el mundo. Se propicia que las estudiantes, ya sea en clase o en los diarios, establezcan vínculos entre los conceptos estudiados y los problemas que enfrentamos como humanidad. Así también con iniciativas y avances importantes en la consecución de los derechos humanos y la paz.

En sus diarios, las estudiantes hacen alusión a la importancia de conocer lo que ocurre en su entorno y de crear conciencia, en muchos casos por primera vez, sobre la relevancia de estos eventos en su vida presente y futura, en su formación profesional y en el país del que quieren ser parte. Algunas destacan que el curso genera en ellas la disposición para “trabajar con los problemas que nos rodean”, “estar pendiente a lo que ocurre fuera de las cuatro paredes de mi apartamento” o “salir de la burbuja” en la que han estado “ajenas a esa realidad”. Reafirman la importancia de la reflexión en su aprendizaje pues posibilita pensar para “extender los conocimientos hacia nuevos horizontes” y actuar sobre la realidad para “contribuir soluciones a los problemas”, “salir a la calle” y “luchar contra los eventos que amenazan la paz en Puerto Rico”, al asumir “la responsabilidad social de construir la sociedad que deseamos”. Esto desde la esperanza de que cambiar el mundo es difícil pero posible, como señala Paulo Freire. Así lo reflejan las siguientes palabras de las estudiantes:

Poder aprender de nuestras circunstancias diarias en cada clase me hizo crecer como persona y como educadora. Para mí el curso era mi momento de ver la realidad en que estamos viviendo y como debemos contribuir a que los problemas tengan soluciones. En definitiva, esta clase me enseñó no solo material teórico... sino que me dio una educación para la vida ... y como verdaderamente tomar acción en el futuro con lo enseñado. La educación por la paz en sus distintas teorizaciones y prácticas me ha dado las

herramientas y fuerzas para poder seguir mirando hacia el futuro... sin tener que dejar de pensar en el amor.

Incluso, algunas estudiantes apuntan a una lamentable escasez de este tipo de experiencias en su formación universitaria como futuras educadoras:

En el momento de reflexionar pude percatarme que solo tenía ideas sueltas y no una visión completa... Eso fue un poco chocante para mí... Cómo es posible pasar todo un bachillerato sin discutir a fondo problemas y situaciones que están ocurriendo día a día en nuestra sociedad y mundialmente. Para mí este ha sido el único curso en estos cuatro años que llevo de bachillerato que me ha enseñado no solo como educar Sino como yo misma ser ese cambio en mi sociedad. Considero que este tipo de curso debe ser tomado por todos. ¿Por qué en mi último semestre en la universidad es que me entero de todos estos conceptos que definen perfectamente lo que vivimos?

Al regreso a las clases para concluir el semestre, luego del cese de actividades académicas debido a la huelga estudiantil de 2017, varias estudiantes exclaman su “alegría” y “necesidad” de reflexionar sobre los eventos acaecidos en el país incluyendo la huelga misma. Luego de dos meses de “movimiento”, “acciones”, “lucha” por la Universidad y su futuro; tiempo de “sobrevivencia”, de “sentimientos”, “desespero”, “preocupaciones”, “ansiedad” y “violencias”, retoman sus estudios y el proceso reflexivo en torno a los eventos y acciones ocurridas para “seguir pa lante” aunque sea con “lágrimas en los ojos” ante la “injusticia”. Para algunas, el diario provee para mirar críticamente el proceso, en sus aciertos y desaciertos, en relación con temas de derechos humanos, violencia, no violencia y paz. Así lo ejemplifican las siguientes palabras:

Pasar por una situación como la huelga teniendo ya varios conocimientos sobre la paz, la violencia y los derechos [humanos] fue muy fuerte. Entendía que muchos procesos violentaban los derechos de todas las partes. Podía ver que, aunque no hubo mucha confrontación física, sobaban los eventos de violencia institucional, el abuso emocional desde el gobierno, la prensa y las redes sociales.

Después de ver y escuchar las diferentes historias [en serie de vídeos sobre la noviolencia (*Una fuerza más poderosa*, 2000)], me di cuenta que hay muchas formas de luchar sin llegar a la violencia. En el momento de crisis que está pasando el país y específicamente la Universidad de Puerto Rico es importante tener presente diferentes opciones. ... Hay que luchar por lo que es justo, por los derechos [humanos]. Sin embargo, organizarse de manera estratégica y proceder sin violencia.

Otro tema presente en los diarios es la crisis fiscal, su impacto en el país y la Universidad, pues como indica una estudiante “definitivamente es un asunto que nos compete a todos y se lleva también enredadas a las próximas generaciones”. Las estudiantes se

reconocen en situaciones límite que al comprenderlas mejor llevan a la acción pensada para incidir con sentido de responsabilidad y agencia. Así lo expresan las siguientes palabras:

Considero que estamos en un momento histórico que nos toca tomar acción ante lo que sucede no solamente con nosotros sino con el mundo. Si reconocemos la violación de nuestros derechos entonces ¿qué podemos hacer? ¿cómo nos podemos mover y qué queremos alcanzar? ¿Quejarnos en un jangleo con los panas sobre la situación de Puerto Rico? ¿Quejarnos en un programa de televisión? Es importante problematizar las situaciones que nos incomodan en los espacios de socialización, pero también hay que crear estrategias distintas para tomar acción frente a tanta incomodidad, educando para y en derechos humanos.

Es precisamente el aprendizaje sobre los derechos humanos que lleva a varias estudiantes a reflexionar sobre su vigencia y cumplimiento en tiempos de crisis. Algunas indican que previo al estudio de la Declaración Universal de Derechos Humanos y las lecturas asignadas para el curso, conocían muy poco sobre el tema. Señalan en sus diarios, que los derechos humanos son un asunto “complejo” que las lleva a “cuestionar” su relevancia bajo el “sistema violento” en que vivimos.

Específicamente en cuanto a la situación del país, increpan sobre los recortes a la Universidad, las medidas de austeridad y privatización, la falta de transparencia en la gestión gubernamental, la aprobación de leyes que violentan derechos de opinión y protesta y el abuso de la fuerza por la policía ante quienes exigen sus derechos. Algunas apuntan al colonialismo como problema fundamental de derechos humanos. También reconocen otras problemáticas que inciden en los derechos humanos, como la violencia de género que enfatizan “es inaceptable”. Cuestionan por qué no tenemos mecanismos para exigir que se cumplan los derechos humanos; inclusive alertan sobre la pérdida de poder del gobierno ante la Junta de Supervisión Fiscal y entes privatizadores quienes “no están obligados a incluir el bienestar de los demás”. Lamentan el sentido de “inseguridad” creado por las políticas fiscales que eliminan y violentan los derechos humanos.

Por otro lado, algunas estudiantes reconocen que los derechos humanos son una “meta” que nos proveen el “camino a seguir”, que comprenderlos y defenderlos es “parte esencial de nuestro vivir”. Indican además que estos son “el principio y final de todo”,

necesarios para la equidad, la democracia, el desarrollo sustentable y la paz. Sobre todo, enfatizan la importancia de conocerlos para poder entender la realidad que vivimos. Sirven de ejemplo, dos controversiales propuestas de ley consideradas en el 2017. Una, el Proyecto de la Cámara 1018 sobre “libertad religiosa” que sienta las bases para excluir y discriminar contra la población LGBTT y el Proyecto de la Cámara 1036, sobre enmiendas al código civil que posibilitan la detención, juicio y encarcelamiento de menores sin límite mínimo de edad. La incorporación de estas propuestas de ley a la discusión en clase sobre los derechos humanos y los derechos de la niñez, provocan el interés, la participación activa y el debate entre las estudiantes. Proveen además para la profundización del conocimiento sobre el tema y el reconocimiento de la responsabilidad compartida para defenderlos.

Otra visita importante – “inspiradora”, “impresionante” – para el aprendizaje de las estudiantes fue la de la educadora Joan Arelis Figueroa, quien compartió sobre la integración de la educación para la paz y los derechos humanos al salón de clases en escuela primaria (Figueroa Rivera, 2006). El ver y escuchar “un ejemplo concreto” sobre la creación de ambientes, la integración curricular y la participación-acción estudiantil en torno a temas como la pena de muerte, la defensa del corredor ecológico, la acción comunitaria, posibilitó pensar sobre cómo se puede lograr vincular el aprendizaje y la acción en el proceso educativo. Indica una estudiante al respecto: “Es una muestra de cómo al transformar o cambiar la forma de educar, puede ayudar a la transformación de la sociedad.”

Definitivamente, ante los eventos que enfrentamos, es fundamental que la educación en y para los derechos humanos y la paz asuma la reflexión y comprensión de la realidad como responsabilidad central. Así también el potenciar la acción para transformarla. Esto presenta un reto pedagógico para el educador pues requiere constante vigilancia y estudio de los sucesos y eventos para incorporar a clase, e inclusive conocimiento sobre integración curricular. También el ser capaces de despertar y reconocer en los aprendices sus miradas de esa realidad y el cuestionamiento de los propios temas y principios estudiados. Conlleva además la búsqueda y uso consecuente de metodologías y estrategias para fomentar el proceso reflexivo vinculado a posibilidades

de acción, superando la frustración y decepción ante realidades tan avasalladoras. Destaco el reto y responsabilidad que significa el potenciar para la acción, pues tiempos tan difíciles requieren mayor claridad para que esa acción sea cónsona con los principios y valores de los derechos humanos y la paz. Como nos alerta Freire (2015), es preciso fomentar la “pedagogía de la esperanza” y “pedagogía del deseo” donde podamos encontrar formas de trabajo que propicie que esto ocurra (p.45).

Principio 3 - El aprendizaje de los derechos humanos y la paz es un proceso activo que promueve el pensamiento crítico que desvele y cuestione la realidad

El aprendizaje de los derechos humanos y la paz requiere la participación de aprendices en actividades de búsqueda, investigación, concienciación y acción que incentiven el pensamiento crítico y la práctica reflexiva (Hantzopolous & Bajaj, 2021; Mujica, 2002; Yudkin, 2017). Los conceptos centrales vinculados a los derechos humanos y la paz se aprenden y apropian al ser analizados e inclusive cuestionados en su vigencia en las vidas de las estudiantes y el mundo del que son parte. Además, es indispensable que este aprendizaje provea para mirar esas realidades críticamente de manera que supere la aceptación liviana de las ideas expuestas en los medios y redes sociales, así como en su relación con los contenidos estudiados en textos o lecturas académicas. Pensar críticamente sin caer en fatalismos o cinismos que inmovilicen, sino por el contrario que impulse a visualizar otras realidades posibles a partir de una “esperanza razonada”, a la que nos convoca Luis Pérez Aguirre (2002, p.31).

Este principio es cónsono con la propuesta de Magendzo y Pávez (2015) de educar en derechos humanos desde una perspectiva controversial, pues las controversias y tensiones en torno a los derechos humanos posibilitan el profundizar sobre su verdadero significado. Como bien señala Ana María Rodino (2015b), la educación en derechos humanos debe “problematizar el conocimiento” para enfrentar sus “incertidumbres, contradicciones, tensiones y conflictos con la realidad” (p. 211). Por otro lado, Xesús Jares (2005) subraya la importancia de educar para la verdad y la esperanza en tiempos de globalización, guerra y terrorismos, caracterizados por la manipulación, la mentira y la exaltación de la violencia. Yo añadiría que más aún en la actualidad ante la estridencia,

desinformación y falsas verdades que alimentan fanatismos excluyentes, lo que el educador norteamericano Henry Giroux (2017) ha descrito como una “cultura de crueldad” que deshecha a quienes quedan rezagados ante el atropello de la economía global y las crecientes políticas autoritarias.

En sus reflexiones las estudiantes destacan la importancia de detenerse a pensar, analizar, cuestionar, discernir, contrastar conceptos e intercambiar ideas que las llevan a la comprensión y profundización sobre los temas estudiados y a la vez “compararlos con nuestra cotidianidad”. Destacan lo “significativo de las lecturas sobre Puerto Rico”. Señalan que el curso les ayudó a “crear conciencia”, a “no limitar mis pensamientos” y “a pensar fuera de la caja”; a superar la “superficialidad” y el “conformismo”. Comentan sobre la importancia de “promover el pensamiento crítico a través de conversaciones dinámicas e intercambio de ideas”, así como el generar preguntas críticas sobre la violencia, el colonialismo, la discriminación y la opresión. Así también, destacan la necesidad de “desaprender” la aceptación de la violencia y la exclusión y “comprender la magnitud y alcance de las problemáticas que estamos viviendo”. Señala al respecto una estudiante:

Mi propio país cada vez me da más la razón, ya que no existe una cultura o estructura social que promueva un ambiente de paz; sino que promovemos que más juventud quede en las calles, que la población sufra precariedad en los aspectos más importantes como son la salud, la seguridad y la educación.

Algunas identifican como significativo, e inclusive novel en su aprendizaje, poder asumir posturas y defenderlas. Además, reiteran lo vital de la experiencia universitaria en potenciar esa mirada crítica y comprometida. Sin embargo, son las interrogantes y cuestionamientos que incluyen en sus reflexiones, las que reflejan el proceso de pensar críticamente sobre todo alrededor de los temas de cultura de guerra, cultura de paz, seguridad, no violencia, derechos humanos y equidad en su relación con los eventos que acontecen en el país y en el mundo.

Sobre el tema de la no violencia, señalan lo importante de aprender su historia, sus métodos de acción; destacan su relevancia a las situaciones que enfrentan y su importancia para repensar las múltiples formas de protesta de las que participan. No obstante, reconocen lo difícil de actuar de manera consecuente a estos principios. Una

estudiante cuestiona: “¿Cómo podemos ser no violentos ante este panorama tan abrumador?” Sin embargo, otra estudiante expresa su sentir, casi presagiando lo que ocurriría en el verano 2019:

En Puerto Rico hace falta unión; unión a pesar de los partidos políticos, unión de las masas, unión en las luchas. Hace falta solidaridad con las luchas de los demás que quizás no nos afectan, y hace falta creer en nosotros mismos, hace falta compromiso con lo que queremos como pueblo.

Por otro lado, al estudiar la cultura de guerra y conocer las cifras de los gastos militares mundiales, especialmente los incurridos por el gobierno de los Estados Unidos, algunas estudiantes expresan “alarma” y cuestionan las “estructuras económicas” y la “violencia estructural” que esto conlleva. Se expresan con preocupación sobre la falta de conocimiento previo sobre este tema, así como el desconocimiento en la población en general, y lo que esto implica en su aceptación. Además, cuando abordan los temas de la crisis económica y política en el país reclaman la necesidad de “profundizar”, “estudiar” y “analizar” los problemas y posibles alternativas o “salidas” a los mismos. El “desaprender formas de pensar” y ser capaces de “analizar las crisis” y “sus posibles soluciones”, lo cual requiere cuestionar lo que exponen o dejan de reportar los medios de comunicación masiva. Comentan al respecto:

No todo puede ser leer, leer, leer... El permitir llevar una reflexión sobre los temas, provoca que el estudiante se enfrente y se vea obligado al pensamiento crítico. Lo cual pienso que es importante mantener y desarrollar en todos los niveles académicos.... Fomentar el pensamiento crítico a través de conversaciones dinámicas e intercambio de información.

El aprendizaje de los derechos humanos las lleva a cuestionar la naturaleza de la “democracia dudosa” en la que vivimos, reconociendo que enfrentamos el reto de hacerlos cumplir “en la práctica cotidiana” y así generar “igualdad social”. Se asombran ante el desconocimiento generalizado sobre los derechos humanos y cómo al aprender sobre este tema, miran la realidad del país de otra manera, identificando múltiples manifestaciones de violencia que las lleva a cuestionar la desigualdad e incumplimiento con los derechos humanos para todos, especialmente en poblaciones vulnerables. Identifican el racismo como un tipo de violencia cultural que requiere ser detenido. No obstante, reconocen que los derechos humanos se van alcanzando a lo largo del tiempo, pero a la vez señalan que no se pueden “sentar a esperar” que estos se consigan, sino

que hay que “luchar” y “buscar alternativas”. Inclusive, algunas toman iniciativas particulares de educar sobre los derechos humanos desde las redes sociales y espacios familiares.

El estudio de los derechos de la niñez y el contraste con el análisis de su cumplimiento, tanto internacional como localmente, provoca importantes interrogantes. Describen como “injusto”, “inconcebible”, que no se destinen los recursos y no haya el compromiso político necesario para su vigencia, especialmente en torno a la educación y la salud de la niñez y problemas tan espantosos como la trata humana. Una estudiante cuestiona los límites que impone la propia Convención de los Derechos del Niño (1989) al “subvertir la voluntad del niño” en cuanto al derecho a la libre expresión. De acuerdo con la Convención, este ejercicio está sujeto a “ciertas restricciones” en torno al “respeto de los derechos o reputación de los demás” y la “protección de la seguridad nacional, orden o moral públicos”. La estudiante interpela que esto puede limitar el ejercicio de este derecho al dar poder al estado de controlar esa expresión acorde a sus intereses. Esta observación es particularmente importante dado los eventos que han ocurrido en el país y las controversias suscitadas sobre el derecho a la protesta, la participación de la niñez y juventud, y los límites que el estado quiere imponerle e inclusive criminalizar.

Una alternativa valiosa para promover el pensamiento crítico sobre lo que acontece en el país y globalmente desde una óptica de derechos humanos es identificar, o que los aprendices identifiquen, recursos digitales que pueden explorar libremente, cónsonos con este propósito. En el curso ocurren ambas cosas, las estudiantes generan unas hojas informativas con recomendaciones de recursos en línea sobre temas de interés. También les identifico páginas web – algunas de iniciativas particulares en Puerto Rico – para que exploren e integren a la discusión y reflexión sobre los temas centrales del curso. Un ejemplo es la revisión de la página web de la organización Espacios Abiertos. Las estudiantes comentan sobre la importancia de acceder a medios “no manipulados” por intereses político-partidistas o económicos. Además, mencionan lo que iniciativas “indispensables” como esta representan para la educación y comprensión sobre asuntos de actualidad y la participación ciudadana ante el Estado. En este sentido, señala una estudiante:

El abordar cada tema y conocer diversos posicionamientos e iniciativas que han hecho los puertorriqueños, entiendo que es uno de los rasgos fundamentales de estudiar la paz. Conocer la amplia posibilidad de propuestas y mundos que no se pensaban, nos deja la tarea de realizar acciones... para promover estas nuevas culturas menos violentas.

En momentos de retrocesos en el reconocimiento y cumplimiento de los derechos humanos como los que vivimos, en tiempos de múltiples violencias y reclamos de una sola verdad o en la llamada era de la posverdad, el fomentar el pensamiento crítico es indispensable. Sobre todo, con relación a temas de derechos humanos y paz que provean marcos de referencia y miradas que posibiliten a las estudiantes cuestionar y proponer para el bien común. Las siguientes palabras reflejan esta posibilidad:

Antes de llegar a la iupi estos temas no me interesaban, pues estaba envuelta en una pequeña burbuja donde todo andaba bien. Pero sin duda, la universidad despertó en mí el deseo de luchar por lo que es mío y lo que es de todos. La universidad me ha enseñado a no dejarme pisotear y reclamar lo que no compone la justicia social.

Por supuesto, promover el pensamiento crítico presenta varios retos al proceso educativo. Un reto es la siempre presente interrogante del cómo lo hacemos, que requiere constante búsqueda y reflexión sobre la práctica para lograrlo. También constituye un desafío pedagógico el que surjan dudas, cuestionamientos, desencantos y oposiciones ante ideas, principios y temas estudiados. Abordar estos retos conlleva una verdadera apertura en el estudio de temas controversiales y a la vez convencimiento de que esto es precisamente lo que se busca. Además, requiere reconocer y poder atender la posible resistencia de algunos estudiantes, e inclusive el cuestionamiento institucional, de entrar en “temas políticos” que son contrarios a sus creencias o posiciones.

Principio 4 - La educación en y para los derechos humanos y la paz debe concienciar sobre la relación entre asuntos globales y locales

Educar en y 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 precisa comprender de qué manera los asuntos mundiales de derechos humanos y paz se vinculan localmente, especialmente ante los desafíos que plantean la globalización y la sustentabilidad. Conlleva además asumir responsabilidad e inherencia en los diferentes ámbitos donde estos asuntos requieren de acción y participación ciudadana.

Este principio sobre la relación entre lo local y global está presente en diversas propuestas de educar para la paz y los derechos humanos (Bajaj, 2015; Cabezudo, 2013; Hantzopolous & Bajaj, 2021; Jares, 1999, 2005; Magendzo, 2006; Ramírez, 2007; Reardon, 2010, Spreen & Monagan, 2017; Tuvilla Rayo, 2004), pues el aprendizaje y la 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 otra parte, el 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. En este proceso de estudio, es vital no solo atender los problemas que enfrentamos como humanidad, también las riquezas y posibilidades que emergen desde una perspectiva de derechos, seguridad humana y paz. En este sentido, las propuestas a escala mundial de las Naciones Unidas y la UNESCO – los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) y la Educación para la Ciudadanía Global (UNESCO, 2014) – proveen guía fundamental a estos fines.

En las reflexiones de las estudiantes, la vinculación entre asuntos globales y locales surge en relación con varios temas que las llevan a profundizar su conocimiento sobre los mismos, así como a abordar posibilidades o limitaciones de acción. Incide además en su pensar sobre las implicaciones de este conocimiento en su crecimiento personal y su quehacer profesional, especialmente para la educación. Destacan que esta es una de las aportaciones más importantes del curso, “pensar y analizar” las “situaciones sociales y económicas que están pasando en Puerto Rico” en relación con principios, conceptos y conocimiento global. También el estudiar eventos en otros países “nos dan luz” para “comprender” y tener “otras formas de ver las cosas”, “cambiar concepciones” acerca de los eventos y movimientos en Puerto Rico. Así lo apunta una estudiante en su reflexión final:

Sin duda alguna lo más importante de la clase no fue identificar problemas y que logré identificar problemas hasta en mi comunidad ... sino que logré reconocer problemáticas a nivel mundial y el pico fuerte del curso se trata de encontrar soluciones y compararlas con mis compañeros.

Las palabras de otra estudiante en su reflexión final entrelazan los cuatro principios elaborados en este escrito. Ella afirma:

Luego de tomar este curso, me siento más despierta, me siento que soy más consciente de los eventos que ocurren en Puerto Rico y en otras partes. Pero, lo más importante de todo, me siento más humana. Yo creo que para mí ... se trató de educarme a mí misma. El desarrollar empatía y solidaridad hacia otros, no solo sentirla, pero tener el conocimiento para dar mi opinión y actuar sobre asuntos que me mueven y evocan mis emociones.

Los temas de la violencia y la no violencia, así como la cultura de guerra y la cultura de paz son temas generadores importantes. El estudio de estos temas lleva a superar el “conformismo”, provoca la no aceptación y el cuestionamiento, e impulsa a buscar “acciones colectivas” y soluciones antes no pensadas. Un ejemplo es el cuestionamiento del gasto militar mundial y los sistemas o estructuras que lo sostienen, así como la existencia de herramientas y tecnología “de último modelo” en un mundo donde “nos estamos destruyendo nosotros mismos”, en el que se educa para la aceptación de la guerra y el consumo, pero no se es capaz de educar para la paz y garantizar los derechos humanos. Otro ejemplo, al conocer sobre las luchas no violentas en diferentes países ante situaciones de opresión, una estudiante menciona que “fue de gran provecho” y a la vez “gran tristeza” pues percibe retos similares en Puerto Rico, pero no ve la “unión social” que se requiere para enfrentarlos. Una estudiante destaca el cobrar conciencia sobre “donde me encuentro en el mundo” y qué implican sus acciones en este. No obstante, las estudiantes también reconocen que no es fácil “cambiar el mundo”, pero valoran “hacer el cambio” en sus familias, comunidades y país, así como asumir la responsabilidad generacional de “construir la sociedad que quisiéramos tener”.

Los diarios reflejan que la problemática de la sustentabilidad planetaria en sus vínculos con asuntos de derechos humanos son los que con mayor fuerza posibilitan pensar la relación entre los problemas locales y globales. Esta conexión se facilita al estar expuestos a ejemplos de situaciones en otros países que ilustran visiones tradicionales sobre desarrollo económico vis a vis desarrollo sustentable. Al respecto señalan:

De verdad que este tema me causa mucha indignación porque he vivido el sufrimiento de ver como el agua se come las costas, como seres queridos han padecido enfermedades, como hay el montón de peces que no se pueden ingerir por estar en zonas contaminadas, como hay tierras perdidas que si se siembra un árbol frutal saldrá contaminado. Y sé que esto pasa en muchas partes del mundo y solo se presenta quizás una o dos ciudades bien

iluminadas, edificadas; pero siempre hay alguien sufriendo a cuenta de esto, entonces no es un desarrollo sustentable.

Por otro lado, estudiar los Objetivos del Desarrollo Sostenible expande la mirada y la comprensión no solo de la relación entre lo local y global, sino también la integración de saberes sobre paz, derechos humanos y sustentabilidad. Por ejemplo, un problema que ocupó primeras planas y titulares noticiosos durante el 2017 fue la protesta y desobediencia civil de una comunidad al sur de la isla, en el pueblo de Peñuelas, ante el depósito de cenizas tóxicas provenientes de una planta generadora de electricidad.

Comenta al respecto, una estudiante:

Algo muy interesante de este tema [desarrollo sustentable] es que en algún punto se puede relacionar con cualquiera de los temas estudiados durante el semestre... Me encantó ver los 17 Objetivos de Desarrollo Sustentable... Las relaciones que se han tocado en los últimos temas, en este en particular se hicieron sentir. Definitivamente es necesario que cada cual vele que se cumplan y cuiden los derechos del otro (incluyendo el medio ambiente). El incumplimiento de los derechos de uno afecta a otro. En Puerto Rico podemos ver esto ahora en el caso de Peñuelas.... Se están depositando cenizas tóxicas en el vertedero de dicho municipio. Esto violenta el objetivo de la salud y el bienestar, juntos a los de la vida submarina, agua limpia y la vida de ecosistemas terrestres. Todo esto afecta al ser humano en salud y medio ambiente.

Dadas las características del mundo actual donde la globalización de la economía, las comunicaciones y los problemas de sustentabilidad planetaria inciden cada vez más sobre la vida de todos, es indispensable que al educar en y para los derechos humanos y la paz posibilitemos ese pensar “glocal” crítico, orientado al bienestar común y la justicia social planetaria (Torres, 2017). Por supuesto, esto requiere que los educadores en derechos humanos seamos capaces de abrir nuestras miradas a otros campos de estudios con los que naturalmente tenemos gran afinidad, como lo son la educación para la paz, la educación para la sustentabilidad, la pedagogía de la tierra, la educación para la ciudadanía global o la educación para la ciudadanía planetaria. Así también, acoger las pedagogías decoloniales que abren camino a otras formas de saber y ser como educadores (Hantzopolous & Bajaj, 2021). Este ajuste de lente debe fortalecer a la educación en y para los derechos humanos y la paz, al ampliar sus contenidos y cimentar su pertinencia y relevancia a los problemas que enfrentamos como humanidad.

A manera de cierre

Ciertamente, el educar en y para los derechos humanos y la paz es cada vez más necesario para asumir los retos y problemas que encaramos en la actualidad. Esto requiere una comprensión profunda de lo que son los derechos humanos como eje de integración de saberes sobre la dignidad humana, la equidad, la democracia, la sustentabilidad y la paz. Esta educación conlleva retos pedagógicos particulares, de manera que la experiencia educativa sea verdaderamente formativa donde estos saberes se vivan en su praxis. Aspiramos a una educación que posibilite la mirada crítica de la realidad y la denuncia de aquello que nos deshumaniza, una que a la vez fomenta la esperanza en el anuncio de otras realidades posibles a las que podemos aportar. La denuncia y el anuncio que Paulo Freire (2015) manifiesta como pareja indisoluble de una educación guiada por la esperanza de que cambiar el mundo es difícil pero posible. Es necesario, además, una educación que fomente la construcción de subjetividades vinculadas a deseos y comportamientos de resistencia y esperanza en acción, como afirma Henry Giroux (2016). Así también defender una educación para la humanización ante los embates globales y locales de las políticas económicas neoliberales, las prácticas depredadoras de destrucción planetaria y aquellas políticas y formas de gobernar excluyentes y autoritarias. Más aún, el momento actual precisa el investigar y reflexionar sobre la práctica educativa por los derechos humanos y la paz para generar conocimientos sobre sus particularidades en diversos contextos, como es el caso de este escrito. Confío que las reflexiones compartidas en torno a estos cuatro principios de la educación en y para los derechos humanos sirvan para iniciar este camino en nuestro quehacer como educadores.

Referencias

- Bajaj, M. (2015). Pedagogies of resistance and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education* 12 (2), 154-166.
<http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>
- Bonilla, Y. & LeBrón, M. (2019). *Aftershocks of disaster: Puerto Rico before and after the storm*. Chicago: Haymarket Books.
- 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>
- 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: Cortez Editora.
- Colón Morera, J. (2020). El “verano boricua”: Claves preliminares desde la mirada de los derechos humanos. En A. Yudkin Suliveres & A. Pascual Morán (eds.). *Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades*. Volumen conmemorativo del 25 aniversario de la Cátedra UNESCO de Educación para la paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
<http://unescopaz.uprrp.edu/antologia25.html>
- Deuda pública, política fiscal y pobreza en Puerto Rico* (2016, 14 de abril). Informe presentado ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Clínica Internacional de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad Interamericana e Instituto Caribeño de Derechos Humanos (Coordinadores).
- Figueroa Rivera, J.A. (2006). *Escuelas por la paz: Serie de encuentros dinámicos para estudiantes y docentes de escuela primaria* [Tesis de Maestría]. Universidad de Puerto Rico.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167-191. <https://www.jstor.org/stable/422690>
- Galtung, J. (2011). Peace, positive and negative. In D. Christie (Ed.) *The Encyclopedia of Peace Psychology*. Wiley.
- Giroux, H. (2016, December 14). *War culture, militarism, and racist violence under Trump*.

<http://www.truth-out.org/news/item/38711-war-culture-militarism-and-racist-violence-under-donald-trump>

Giroux, H. (2017, March 22). *The culture of cruelty in Trump's America*. <http://www.truth-out.org/opinion/item/39925-the-culture-of-cruelty-in-trump-s-america>

Godreau, A. (2017, 13 de enero). La austeridad 'chi-jí' 'chi-já'. *80 grados*. <http://www.80grados.net/la-austeridad-chi-ji-chi-ja/>

Hantzopolous, M & Bajaj, M. (2021). *Educating for peace and human rights: An introduction*. New York: Bloomsbury Academic.

Jares, X. (1999) *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

Jares, X. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza*. Madrid: Editorial Popular.

Justicia ambiental, desigualdad y pobreza en Puerto Rico (2017, 7 de diciembre). Informe presentado ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Clínica Internacional de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad Interamericana e Instituto Caribeño de Derechos Humanos (Coordinadores). <https://noticiasmicrojuris.files.wordpress.com/2018/05/final-informe-cidh-audiencia-pr-dic-2017.pdf>

Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

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

Magendzo, A. & Pávez, J. (2015). *Educación en derechos humanos: Una propuesta para educar desde una perspectiva controversial*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. http://cdhdf.org.mx/wp-content/uploads/2015/10/Educación-en-derechos-humanos_Magendzo_Pavéz.pdf

Mujica, R. M. (2002). *La metodología de la educación en derechos humanos* [pdf]. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf

ONU (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible: 17 objetivos para transformar el mundo*. Asamblea General de las Naciones Unidas. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Pérez Aguirre, L. (2002). *Educación y derechos humanos ante los desafíos del siglo XXI*. Montevideo, Uruguay: Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, Universidad de la República. <https://www.scribd.com/document/223395375/Educacion-y-Derechos->

[Humanos-de-Luis-Perez-Aguirre](#)

- 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: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2009reardon/HRLearningBettyReardon.pdf>
- Rivera Rondón, Viviana (2020). Danza Comunitaria para Escenarios de Paz: Las artes escénicas como prácticas pedagógicas alternativas para la construcción de cultura de paz. En A. Yudkin Suliveres & A. Pascual Morán (eds.). *Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades*. Volumen conmemorativo del 25 aniversario de la Cátedra UNESCO de Educación para la paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia25.html>
- Rodino, A. M. (2008). *El derecho a ser educado en derechos: Fundamento, sentido y promoción*. En III Jornada de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos, celebrada en San José, Costa Rica. Santiago, Chile: Oficina Regional de la UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183436s.pdf>
- Rodino, A.M. (2015a). *Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la paz 2014-2015. San Juan, Puerto Rico. Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/confmagistrodino.pdf>
- Rodino, A. M. (2015b). *Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Sacavino, S. (2009, abril). Los derechos humanos y la construcción de prácticas educativas emancipatorias. *Diálogos Pedagógicos*, VII 13, 34-46. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/view/473>
- Spreen, C. & Monaghan, C. (2017). Leveraging diversity to become a global citizen: Lessons from Human Rights Education. In M. Bajaj (ed.), *Human rights education: Theory, research, praxis*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Tibbits, F. (2017). Evolution of human rights education models. In M. Bajaj (ed.), *Human rights education: Theory, research, praxis*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Tomasevski, K (2003). *Education denied*. London: Zev Books.
- Torres, C.A. (2017, April 22). *Education 2030 and Global Citizenship Education*. 5th

Research and Practice Conference of the International School Principalship Project, San Juan, Puerto Rico.

Tuvilla Rayo, J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de De Brouwer.

Una fuerza más poderosa [serie de 6 videos]. (2000). Producidos por aforcemorepowerful.org.

UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty First Century*. Paris: UNESCO / Education Sector. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>

Yudkin Suliveres, A. (2017). Educar en y para los derechos humanos y la paz: Principios emergentes de la práctica universitaria. En V. Kandel, N. Manchini y M. Penhos (Comp.) *Educación en derechos humanos en América Latina: Construyendo perspectivas y trayectorias* [libro impreso y CD con ponencias del VI Coloquio de Educación y Derechos Humanos]. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Lanús.

Yudkin Suliveres, A. (2020). Educar en y para los derechos humanos y la paz: Principios emergentes del quehacer de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. En A. Yudkin Suliveres & A. Pascual Morán (eds.). *Descolonizar la paz: Entramado de saberes, resistencias y posibilidades*. Volumen conmemorativo del 25 aniversario de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia25.html>

Yudkin Suliveres, A., Zambrana Ortiz N. & Pascual Morán, A. (2002) Derechos de la niñez y educación en derechos humanos: Herramientas en la construcción de una cultura de paz. *Pedagogía*, 36, 25-35. Disponible en <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/EDHninez.htm>

La Revista Umbral es la revista inter y transdisciplinaria sobre temas contemporáneos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Forma parte de la plataforma académica Umbral, auspiciada por la Facultad de Estudios Generales y el Decanato de Estudios Graduados e Investigación. Promueve la reflexión y el diálogo interdisciplinario sobre temas de gran trascendencia, abordando los objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias o con enfoques que trasciendan las disciplinas. Por esta razón, es foro y lugar de encuentro de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Sus números tienen énfasis temáticos, pero publica también artículos sobre temas diversos que tengan un enfoque inter o transdisciplinario. La Revista Umbral aspira a tener un carácter verdaderamente internacional, convocando a académicos e intelectuales de todo el mundo. La Revista Umbral es una publicación arbitrada que cumple con las normas internacionales para las revistas académicas. Está indexada en [Open Journal Systems](#), [Latindex](#) y [REDIB](#).

Disponible en umbral.uprrp.edu

La Revista Umbral de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras
está publicada bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#)

La escuela especializada en Teatro José Julián Acosta y Calbo. Sus alcances pedagógicos, socioculturales, y en materia de derechos humanos

The José Julián Acosta y Calbo School, specialized in the teaching of theater. Its pedagogical, sociocultural, and human rights scopes

Rodolfo de Puzo

Universidad de Puerto Rico

rodolfo.depuzo@upr.edu

Resumen: El siguiente artículo parte de una disertación doctoral para la Facultad de Educación Eugenio María de Hostos (UPRRP), y su programa graduado en Currículo y Enseñanza. Se proyectó un estudio de caso, de corte cualitativo, con la intención de profundizar y comprender las experiencias formativas que se desarrollan en una escuela especializada en la enseñanza del arte teatral, perteneciente a la educación pública puertorriqueña. De acuerdo con los artículos 26 y 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es factible definir algunas características de ese proyecto educativo. Primero, al ofrecer una formación técnico-profesional, cuyo propósito es el pleno desarrollo de la personalidad de niños y jóvenes. En correspondencia, que el currículo se estructure en función de los talentos, vocación e intereses de los estudiantes, ofrece unos beneficios en términos individuales; además de abarcar implicaciones pedagógicas y socioculturales más amplias. Dichos aspectos contribuyen al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; y asimismo tributan a la comprensión, la tolerancia y la armonía entre las personas. Por último, se describe la existencia actual de la escuela, en el contexto del COVID 19, y cómo se proyecta hacia el futuro. Las escuelas especializadas en Puerto Rico insertan a la isla en debates pedagógicos fundamentales a nivel global, como el del *Schools Choice*, la implementación de la enseñanza artística, y su posicionamiento dentro de las políticas públicas sobre educación.

Palabras claves: escuelas especializadas; escuela magneto, pedagogía teatral; educación artística, educación pública; Puerto Rico; derechos humanos.

Abstract: The following publication is based on a doctoral dissertation for the Eugenio María de Hostos Faculty of Education (UPRRP), and its graduate program in Curriculum and Teaching. A qualitative case study was projected to deepen and understand the formative experiences that are developed in a school specialized in the teaching of theater art, that belongs to Puerto Rico's public education. According to the articles 26 and 27 of the Universal Declaration of Human Rights, it is feasible to define some characteristics of this educational project. First, because its offering of technical-professional training, and the purpose of the full development of the personality of children and young people. Correspondingly, the fact that the curriculum is structured according to the talents, vocation, and interests of the students, offers benefits in individual terms; but also encompasses broader pedagogical and sociocultural implications. Those aspects contribute to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms; and they also promote to the understanding, tolerance, and harmony between people.

Lastly, the current existence of the school is described in the context of COVID 19, and how it is projected into the future. Specialized schools in Puerto Rico insert the island into fundamental pedagogical debates at a global level, such as the Schools Choice, the implementation of artistic teaching, and its positioning within public policies on education.

Keywords: specialized schools; Magnet school, theater pedagogy, artistic education; public education; Puerto Rico, Human Rights.

Trasfondo

La Escuela Especializada en Teatro José Julián Acosta y Calbo se fundó a finales de los años noventa. Desde esa fecha tiene su ubicación en el Viejo San Juan, Puerto Rico. Se estructura en el marco de la educación pública, primero de la isla y luego en el contexto estadounidense. Su currículo está “dirigido a la formación integral del estudiante talentoso e interesado en desarrollar su potencial en la disciplina teatral, por medio de un enfoque más profundo y una experiencia más completa dentro de todas las facetas que comprende el teatro” (Blog ECET Drama, 2021). Esto significa que se ofrece la combinación de cursos relacionados con el arte escénico (Actuación, Voz y dicción, Maquillaje, Historia del teatro...) en conjunto con las asignaturas tradicionales, ya sean matemáticas, lenguas o ciencias. Por lo tanto, aquellas personas entre las edades de once y diecisiete años, con una vocación artística definida, logran encontrar un espacio donde desarrollar sus aptitudes.

La existencia de un proyecto educativo semejante corrobora las proposiciones de los artículos 26 y 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Primero al proponer una educación cuyo objetivo es “el pleno desarrollo de la personalidad humana” (Naciones Unidas, 2020). Como argumento, considérese el criterio de formación integral referido en los documentos propios de la escuela; o sea, el hecho concreto de un estudiantado que recibe las herramientas y los conocimientos para su posible desempeño profesional. Sin embargo, también deben cumplir con los requisitos académicos de la enseñanza media y superior. De ahí que no solo se creen las experiencias formativas para los posibles artistas. También se educa a individuos plenos y socialmente activos. En tal sentido, se favorece que las personas tomen parte en la vida cultural de su comunidad. Los estudiantes de la escuela de artes teatrales son creadores y generadores de cultura; es decir, se les educa para ser capaces de participar y disfrutar tanto de las artes como del progreso científico técnico.

El enfoque anterior responde a una “racionalidad pedagógica centrada en el sujeto” (Vieites García, 2014, p. 82); porque si bien el Teatro funciona como eje articulador del currículo, su finalidad educativa es abarcar cada ámbito del desarrollo humano. Esto responde a una política pública, inscrita en documentos oficiales como la Revisión del Marco Curricular del Programa de Bellas Artes (2016). Allí se percibe la voluntad de priorizar las capacidades de expresión personal e interpersonal de los estudiantes. A grandes rasgos, la educación artística consiste en “un proceso complejo que involucra el cuerpo, la mente, la sensibilidad” (DEPR, 2016, p. 20); lo cual coincide con múltiples teorías (Arheim, 2015; Eisner, 2015; Gardner, 2016; Greene, 2005) que entienden a las artes como complemento de un paradigma educativo indispensable para la formación de las nuevas generaciones. Los principios pedagógicos que sustentan el Programa de Bellas Artes, y por extensión a la Escuela Especializada en Teatro, no pueden desligarse de la base legal que orienta toda la educación pública puertorriqueña. Tanto la documentación como los discursos oficiales parecen amparar el desarrollo de los talentos, además de promover estrategias para “trabajar con las múltiples necesidades y experiencias de los estudiantes” (DEPR, 2013, p.3).

En línea cronológica, la Ley Orgánica para el Departamento de Educación de Puerto Rico (1999), reconoció la Declaración Universal de Derechos Humanos; y así también lo hace en la actualidad su sucedánea, la Ley Núm. 85, del 29 de marzo de 2018, Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico. A partir de ahí se plantea la misión y visión del Departamento de Educación (DEPR). Concisamente, el sistema educativo reconoce “la importancia del desarrollo del conocimiento y las competencias académicas, en armonía con el desarrollo emocional y social del estudiante” (pr.gov, Ley 85, 2020). Entonces ¿se podría afirmar que exista una valorización y reconocimiento de la enseñanza artística? En efecto, una escuela como la de artes teatrales ejemplifica cómo se trabaja con las prioridades de un conjunto de niñas, niños y jóvenes, quienes tienen derecho a recibir su educación acorde con sus sensibilidades y aptitudes. No obstante, el contexto es más problemático. Basta con entrar a la página de Facebook del grupo Salvemos las Bellas Artes en Puerto Rico (2021), para advertir las múltiples demandas con respecto a la mengua de profesores y otras situaciones conflictivas durante los últimos años.

De igual manera, acusaciones como las de la Federación de Maestros de Puerto Rico (FMPR) ponen en duda la buena voluntad plasmada en letra impresa. Como muestra, en 2018 denunciaron el “intento de dismantelar las Bellas Artes por parte del Departamento de Educación” (Periódico Metro, Web, 2018). A la vez, definieron la Ley 85 como una “vil mentira”, “una visión política malentendida”, e incluso se sugirió fuera una excusa con destino a “limitar los ofrecimientos a los niños y niñas, a debilitar su formación integral y a precarizar su educación” (Periódico Metro, 2018). Por supuesto, desde instancias gubernamentales se rebatieron las imputaciones, alegando la hostilidad de la FMPR ante la nueva Ley de Reforma Educativa (2018). Más allá de las especificidades de aquel debate, su ejemplo ilustra cómo la educación artística no alcanza a ser prioridad dentro del sistema educativo puertorriqueño.

En su tesis doctoral, Nieves Díaz (2013) destacó que la politización del DEPR genera cambios sucesivos en las guías y procedimientos de las consecutivas administraciones; y eso provoca la inestabilidad de la mayoría de sus programas. Descubrimientos del estudio indicaron la ausencia de servicios de supervisión en el terreno de la educación artística, así como la carencia de maestros especialistas en las bellas artes para cubrir toda la población estudiantil en Puerto Rico (Nieves Díaz, 2013, pp. 36-37). Dichos planteamientos coincidieron con los hallazgos presentes en el informe de la Comisión para el desarrollo de la cultura (CODECU), Estudio sobre el ecosistema cultural de Puerto Rico (2015). Se encuestó a ochocientas personas alrededor de la isla. De ellas, solamente trescientas recibieron formación artística en su niñez; mientras más de seiscientos participantes declararon tampoco haberla recibido una vez cumplidos los dieciocho años.

En el informe de CODECU (2015) se demostró estadísticamente cómo aumentan el “consumo y la participación cultural” (pp. 103-105), si los individuos reciben alguna formación en esos campos desde edades tempranas. Algo similar plantearon Foster y Marcus Jenkins (2017) a través del análisis de una encuesta a nivel de todos los Estados Unidos, donde participaron dos mil novecientos individuos. Quienes temprano en la vida experimentan una educación relacionada con la música o el teatro, tienen más probabilidades de relacionarse con esas manifestaciones al alcanzar su adultez.

Además, se cosechan múltiples beneficios, como también lo demostró otra investigación de Farrington y Shewfelt (2020): “el compromiso con las artes puede conducir a mejor autorregulación emocional, responsabilidad y colaboración, confianza en la expresión de ideas complejas derivadas de pensamientos y sentimientos personales” (p. 3). La suma de todo ello redunda en la formación holística de los seres humanos.

La Ley 85 propugna “un sistema de instrucción pública moderno, eficiente, humano y de excelencia” (pr.gov, Ley 85, 2018). Al analizar específicamente su Artículo 1.02 se advierte el propósito de garantizar una educación que se estructure a partir de las materias de STEM o STEAM. De tal forma, los jóvenes podrán “competir en la economía global” (pr.gov, Ley 85, 2018). Dicho enfoque lleva años en uso y es cónsono con la ley federal *Every Students Succeeds Act* (ESSA). Sobre todo, a partir del modelo de educación integrada, conocido como *well-rounded education*. Conste que las cartas circulares, dedicadas a la enseñanza artística y las escuelas especializadas, suscriben igualmente el plan de ESSA. Pero las sutilezas discursivas complejizan el debate.

Por ejemplo, resulta incoherente el discurso favorecedor del desarrollo pleno de la personalidad del alumno, cuando en la legislación vigente apenas se emplea la palabra Arte. Solo puede leerse integrada en el acrónimo de *STEAM*, o *Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*, según su nombre en inglés. Sorprende el hecho de que en la legislación no se menciona el Programa de Bellas Artes. En paralelo, apenas existe una breve referencia a las Escuelas Especializadas. El Artículo 12.12 dispone que aquellos planteles, establecidos como tal en el momento de firmarse la Ley 85, no sufrirán transformaciones. En otras palabras, mantendrán su modelo o propuesta educativa gracias a que “cumplen con los parámetros de Excelencia Académica establecidos por el Departamento” (pr.gov, Ley 85, 2018). Por ende, no se convertirán en Escuelas Públicas Alianza.

Lejos de entrar un debate sobre ese eufemismo de las escuelas Chárter, favorecidas en la Ley de reforma educativa de Puerto Rico (2018), conviene profundizar en la visión pedagógica que esta instaura. Sin dudas, un fin probable de cualquier proyecto educativo es la formación de personas valiosas para su comunidad. No obstante, cuando la

descripción de los conocimientos y destrezas que debieran ser objeto de “instrucción” caen en el terreno interpretativo, también corresponde dejar claro qué tipo de ciudadano se aspira a formar; qué perfil profesional es el necesario para el progreso de Puerto Rico; y qué deben saber, o ser capaces de hacer, para insertarse en la economía global ¿Puede afirmarse que exista un criterio común, basado en política pública, que valore tanto los conocimientos matemático-tecnológicos como los estético- artísticos para la formación de cada individuo?

Al abordar los cuestionamientos anteriores se comprenderá la existencia de una escuela especializada en teatro. Sobre todo, en referencia a un contexto más amplio, o universal, donde imperan políticas neoconservadoras tal y como las denunció Ángel Díaz Barriga (2013). En la actualidad se verifica la hegemonía de una tesis “educacionista”, que identifica el progreso nacional e individual de las personas con estándares de enseñanza muy específicos, relacionados con el “eficientismo” y la productividad. En consecuencia, impera el criterio de que “a mejor educación habrá más desarrollo del país” (Díaz Barriga, 2013, p.365), sin consideración a la casuística de los sistemas financieros o los niveles de producción nacional. Dicha visión pedagógica es limitada, y genera relatos de incierta eficacia como la obsesión por la calidad; implementación de exámenes a gran escala; estandarización del aprendizaje; y retorno a las propuestas conductuales como vía de alcanzar indicadores, o evidencias de desempeño, que tienden a concentrarse solamente en competencias de carácter tecnológico.

Es importante destacar que no debiera existir contradicción entre el rigor pedagógico y administrativo, la formación de ciudadanos productivos e integrados socialmente, pero a la vez el derecho de las personas a elegir cómo desarrollar sus talentos e intereses propios. Semejante afirmación parte de la idea de que enfocarnos en un solo aspecto del desarrollo humano es negarnos al progreso en sí (Arheim, 2015). Frente a la visión educacionista, es imprescindible comprender e inclusive defender un proyecto como el de la escuela Especializada en Teatro José Julián Acosta y Calbo. El centro educativo se ha distinguido durante más de dos décadas por crear experiencias enfocadas en los talentos y la vocación artística de sus estudiantes. Al garantizarles ese derecho a

educarse en sus propios términos, y acorde con sus aptitudes, es posible afirmar que la sociedad puertorriqueña también recibe una serie de beneficios.

De acuerdo con la lógica de Robinson (2015), la escuela de artes teatrales contribuye desde un punto de vista cultural; o sea, propone alternativas para que una comunidad construya y transmita subjetividades –valores, tradiciones, imaginarios- de una generación a otra. En estrecho vínculo también existe una contribución social, que se refiere a cómo la educación artística potencialmente forma a los sujetos para ejercer la tolerancia, el respeto mutuo y la democracia. Pero además se confirma en las destrezas que adquieren las personas y les permiten prosperar en sus vidas. Al unísono, todo se revierte en la compleción y expansión personal; el descubrimiento de nuestros talentos, intereses, pero también nuestra más profunda humanidad. Es decir, la capacidad creativa, sensible e intelectual de entendernos y actuar en el mundo.

Diseño de la investigación

Debido a la necesidad de comprender el funcionamiento de la Escuela Especializada en Teatro, se propuso un estudio de caso de corte cualitativo. El objetivo principal fue indagar exhaustivamente en su currículo, así como interpretar y documentar la existencia del proyecto. La investigación buscó generar un entendimiento, desde múltiples aristas, sobre la complejidad y unicidad de esa institución docente. Helen Simons, en su libro *El estudio de caso: Teoría y práctica* (2012) destacó que “toda institución y todo programa tienen una historia que contar sobre su origen, su desarrollo y sus logros en un determinado momento” (p.16). El conocimiento recopilado es fundamental para “informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad” (Simons, 2012, p. 59).

El estudio de caso sobre la escuela de artes teatrales buscó examinar “la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014, p. 358). Al emplear el enfoque cualitativo se asumió “una tradición de técnicas de investigación, y una filosofía del saber” (McMillan, 2016, p. 304), que implicó obtener la mayor cantidad de información posible. Como estrategias de

recopilación de datos se emplearon entrevistas, el análisis de documentos y la observación participativa. De toda la población que compone la escuela José Julián Acosta y Calbo, se seleccionó una muestra de sus estudiantes, exestudiantes y maestros.

No hubo intención de generalizar a un grupo o establecer un criterio estadístico. El propósito fue desarrollar una exploración en profundidad del fenómeno central. Criterio que se llevó a cabo desde el presupuesto de que “el investigador cualitativo selecciona deliberada o intencionalmente individuos y sitios” (Creswell, 2012, p. 206). En total se trabajó con nueve participantes. Tres jóvenes, entre las edades de catorce y diecisiete años, aportaron sus experiencias y significados con respecto a la escuela actual. Por su parte, tres exalumnos contribuyeron con una perspectiva histórica y asimismo describieron cómo el proyecto educativo les ha aportado luego de su graduación. Además, fueron entrevistados tres maestros de teatro, que comparten sus labores educativas con una importante presencia dentro del movimiento cultural puertorriqueño. Cuentan con una experiencia en el magisterio de entre quince y treinta años, además de ocupar cargos directivos tanto en la propia escuela como en el Departamento de Educación de Puerto Rico.

Las observaciones en el contexto escolar se realizaron durante varias semanas antes de la pandemia de COVID 19; y posteriormente se continuó con la apreciación de clases virtuales y el resto de las dinámicas a causa del distanciamiento social. También se emplearon fotografías y videgrabaciones que ilustraron las estrategias y procesos, ya fueran clases, ensayos y presentaciones estudiantiles. En conjunto con todo ello, la escuela de artes teatrales cuenta con una documentación que bosqueja los presupuestos psicológicos, sociológicos y filosóficos de su currículo. El cotejo de dichos textos permitió “conocer los antecedentes del ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 448). De esa forma se logró comprender cómo se manifiesta la cultura de la institución educativa y su historia; sus sistemas de enseñanza; las relaciones entre maestros y alumnos; y la acogida del currículo por parte de los estudiantes, así como sus logros.

Para trabajar con la información de este estudio de caso se empleó la propuesta metodológica de Harry F. Wolcott, la cual puede consultarse en su libro *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation* (1994). En concreto, se planteó el proceso cauteloso de narrar una historia a partir del material recopilado, y utilizando tres componentes (descripción, análisis e interpretación) para abarcar cada arista del fenómeno bajo estudio. Se identificaron las categorías y temas presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido. Consecuentemente, se procedió al ejercicio hermenéutico de examinar las ideas fundamentales, las proposiciones similares o contrastantes, sus patrones y significados. Por esa vía se buscó comprender el funcionamiento de una escuela especializada en teatro, y sus implicaciones para la sociedad puertorriqueña.

Discusión

A partir de la transformación de datos sobre las fuentes compuestas por las entrevistas, los documentos y observaciones, se arribó a una serie de inferencias de entre las cuales se escogieron dos perspectivas interrelacionadas. La primera tiene que ver con las implicaciones específicamente pedagógicas; es decir, cómo impacta la especialidad teatral en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya en segundo lugar, se apreciará un enfoque tocante a la inserción sociocultural del proyecto educativo. La cultura, como concepto que se refiere a aquellas expresiones de una sociedad, en un momento dado, se plantea en vínculo con la acción social de sus múltiples manifestaciones. En el ámbito concreto del arte, se trata de cómo las dinámicas sociales condicionan determinadas formas expresivas, pero a la vez estas modelan los modos de comprensión, creación y composición comunitarias.

Las palabras de los participantes, así como los distintos documentos oficiales, indicaron la singularidad del caso dentro del sistema de la educación pública puertorriqueña. El carácter alternativo, innovador, o peculiar de la escuela, se entendió desde la pedagogía teatral, o lo que es lo mismo la especialidad o eje que fundamenta su currículo. Esto ofrece una complejidad de perspectivas que se insertan en las discusiones pedagógicas contemporáneas. A un tiempo, como se apuntó antes, la existencia de la escuela de artes

teatrales es también una contribución al batallar epistemológico en torno al valor de las humanidades en sus vínculos con las ciencias y el resto de los conocimientos humanos; todo lo cual se instituye en un ecosistema, una cultura.

Así lo destacó Dennis Alicea, en su libro *Educación en una sociedad desgarrada* (2018): el cultivo de las artes y las humanidades es un modo de “escapar de la barbarie” (p. 109). Principalmente porque nos permiten la posibilidad de crear subjetividades; algo similar a ser dueños del principio creador de las cosas, en términos de Augusto Boal (2009). La subjetividad se genera, porta y trasmite por los sujetos históricos, y en consecuencia se refiere a la capacidad de producir sentido. “Es un concepto más abarcador que el de ideología, en tanto involucra o atraviesa todas las dimensiones de la vida humana. Porque opera como modelización de comportamientos, sensibilidades, percepciones, memoria, relaciones sociales, fantasmas e imaginarios” (Dubatti, 2007, pp. 161-162). Sobre esas construcciones de sentido el sujeto crea su verdad. Y la práctica de las artes, como lo afirman múltiples perspectivas y estudios (Cabedo-Mas, Nethsinghe, & Forrest, 2017; Eisner, 2015; Noë, 2015) ofrece las herramientas para aprender a mirarnos, reconocernos y reinventarnos.

Desde una línea de pensamiento similar es viable sostener que, en el contexto de la hegemonía educacionista, la escuela de artes teatrales existe como alternativa. Sin embargo, no es un caso aislado. Pudiera entenderse dentro de los variadísimos ejemplos de “resistencia” (Robinson, 2015), identificados en el concepto de Escuelas creativas. Es decir, una respuesta evidente frente a la “normalización” neoconservadora; y un cambio de metáfora para entender la Educación ya no como un sistema industrial sino más bien un sistema orgánico. Algunas escuelas con enfoque creativo se encuentran, en mayor o menor medida, guiadas por una perspectiva tradicional. Por ejemplo, en el caso puertorriqueño. Dicho proyecto educativo está administrado por una instancia del gobierno, con un currículo básico equivalente al del resto de la educación estándar en los Estados Unidos. Otros planteles cuentan con una organización administrativa a manera de *Magnet Schools*, Chárter u otras variantes. Lo que las distingue es su apuesta por alcanzar metas educativas centradas en el desarrollo de los talentos y la vocación de sus estudiantes.

Implicaciones pedagógicas

Según el testimonio de un alumno actual de la escuela, esta se orienta desde: “un currículo completo, que nos permite trabajar muchas cosas a la vez y continuar siendo creativos”. Con anterioridad se observó el manejo de un criterio integral u holístico, desde el cual pensar la educación especializada en teatro. Sin embargo, la razón principal para que los estudiantes decidan pertenecer a la José Julián Acosta y Calbo no es sino su propio interés por aprender; y así compartir con sus compañeros, en un ambiente diseñado para incentivar el talento y la capacidad creativa. Dicha motivación intrínseca representa un cambio de paradigma con respecto al sistema tradicional de enseñanza. Y es seguramente el motivo por el que la propia escuela se define como una “alternativa innovadora” (Blog Ecet Drama, 2021). La presencia en Puerto Rico, y los resultados positivos de sus escuelas especializadas, ponen a la isla en el epicentro de los debates en torno al valor de la enseñanza a través de las artes y, por ende, la necesidad de insertarlas en la discusión sobre política pública.

Por una parte, existe suficiente evidencia científica (Iamsaard *et al.*, 2015; Gegea *et al.*, 2017) sobre las oportunidades de la educación artística para el aprendizaje de las asignaturas tradicionales; así como el desarrollo de otras destrezas que abarcan tanto la materialización de obras físicas como simbólicas. La *National Endowment for the Arts* (2015) concluyó que la participación en experiencias estéticas y creativas, a cualquier edad, fomenta múltiples capacidades: de relacionarnos con lo nuevo; comunicarnos y conectar con personas, conceptos y lugares; acercarnos a los fenómenos desde distintas perspectivas; y en sentido general de aprovechar las habilidades socioemocionales. Estas le permiten a niños y jóvenes compartir esos espacios donde se incentiva su universo emocional y sensible junto a su capacidad cognitiva, lo que da pie a la construcción de conocimientos.

En el caso de la escuela de artes teatrales, se planteó tanto por los maestros como los alumnos, la importancia de contar con un proyecto unificador, que le diera sentido a la experiencia educativa. Cuando se les ofrece a los estudiantes la posibilidad de desarrollarse en el terreno de las artes, y más concretamente el teatro, también se genera

una mayor participación escolar; y sobre todo se evita que el joven transite por sus estudios de escuela secundaria y superior como en un limbo, sin una conciencia clara de lo que quiere hacer o cómo proyectarse hacia el futuro (Millard, 2018). En palabras de los educadores, el clima escolar de la José Julián Acosta favorece los logros de los jóvenes. Tal aserto debe interpretarse con mesura puesto que, como aseguraron Riel y colaboradores (2018), no existe suficiente evidencia científica que avale los resultados de los proyectos educativos en sí mismos. O sea, no se ha comprobado ninguna estrategia o modelo instruccional capaz de garantizar exclusivamente la efectividad de las escuelas especializadas con respecto a las tradicionales. Sin embargo, estudios recientes (Herman *et al.*, 2020) indican que el buen funcionamiento de los currículos, articulados mediante un eje o tema central, depende de la motivación de los estudiantes.

Dicho de otro modo, cuando se gana el interés de los jóvenes es posible que mantengan mejor su concentración, presenten menos problemas de conducta y en general contribuyan en el desempeño y éxito de su centro de estudios. Los participantes de la investigación sobre la escuela de artes teatrales expresaron que su compromiso deriva del entusiasmo innato por el tema. Esto coincidió con las expresiones de Robinson (2015) con respecto a las Escuelas creativas: es imprescindible respetar el desarrollo físico y psicológico de los alumnos. Los niños y jóvenes de la “Acosta” se involucran en cada aspecto de la educación teatral porque ven el tema como importante, personalmente significativo o relevante para sus trayectorias profesionales y de vida. El currículo de la escuela se enfoca en que las personas descubran sus habilidades, fortalezcan sus talentos, y en definitiva desarrollen su vocación.

A la vez, dicha pasión e interés les permite acceder a otros múltiples temas, e incluso se sienten motivados -de acuerdo con las expresiones de un profesor participante- por obtener buenos resultados en el área académica y así seguir haciendo lo que les gusta: actuar, poner en escena obras teatrales, y compartir con su comunidad de propósitos la necesidad de crear y hacer arte. Las diferentes actividades centradas en el estudiante, y con base en la práctica, favorecen que estos participen de un aprendizaje significativo; sobre todo cuando se trata de la producción y creación de obras auténticas destinadas a audiencias del mundo real (Herman *et al.*, 2020). Cuando el currículo se orienta desde

la vocación de los aprendices, se les ubica en el centro de su proceso formativo. En otras palabras, tienen la potestad -sin olvidar la capacidad decisora de los padres- de elegir dónde estudiar. Esa es su prerrogativa; pueden escoger su opción.

A través de las escuelas especializadas, Puerto Rico le ofrece al mundo una muestra de cómo el arte logra articularse exitosamente dentro del sistema de enseñanza pública. Al mismo tiempo, el caso de la especialización en teatro se inserta en el escenario global del *Schools of Choice*. A través del informe para *Arts education partnership*, Dell' Erba (2019) destacó la importancia de investigar los ejemplos de intersección entre la educación artística, las políticas públicas, y el giro de los individuos hacia adueñarse de su aprendizaje. Dicho de otro modo, cada vez están más en boga proyectos educativos semejantes al boricua; y es necesario entender cómo funcionan y dialogan con el complejísimo movimiento de las diferentes opciones frente a la educación formal tradicional; o sea, escuelas Chárter, *Magnet schools*, o institutos privados... La sombrilla acoge múltiples alternativas; cada una orientada desde su contexto histórico y motivación propia, además de distintivas maneras de organizarse y ocupar su espacio sociocultural.

Específicamente la José Julián Acosta y Calbo, exhibe muchos puntos de contacto con el modelo de las escuelas magneto, imán, o cualquiera sea su traducción al español. Primero, porque conserva la misión de ofrecer una enseñanza pública de calidad, sin que se privilegien los orígenes raciales o de clase social (Riel *et al.*, 2018). A partir de las conversaciones con los participantes de la investigación, se destacó el hecho de que la formación en la escuela de artes teatrales no se enfoca en el color de piel ni la posición social de las personas sino en su vocación y talento. Esto coincide con los hallazgos (Ayscue & Siegel-Hawley, 2019; Herman, *et al.*, 2020) en torno al rol de los modelos similares a las *Magnet Schools* y su impacto en la educación de jóvenes con bajos ingresos. En tal sentido, se cumple el propósito de apoderar a las familias con la decisión sobre la enseñanza de sus hijos; y así también se fortalece la relación entre las verdaderas necesidades del alumno y la educación que recibe.

A su vez, el contexto donde participan individuos de todos los estratos sociales no solamente cumple un principio básico de los derechos humanos; además constituye un

ambiente para la educación por las artes, donde la formación se comparte aprendiendo unos de otros, en un marco de respeto y aprendizaje social. Ello no significa que el proceso esté libre de conflictos. A través de las entrevistas se destacaron aspectos que afectan a las escuelas magneto y, en el escenario de Puerto Rico, a las especializadas. Uno de ellos se refiere a la realidad de que las familias privilegiadas siempre tendrán mayores facilidades para apoyar y encaminar a sus hijos, cualquiera sea el modelo educativo que elijan (Gaztambide-Fernández & Parekh, 2017). Por tal razón, conviene no perder de vista la misión y visión de un proyecto pedagógico semejante, cuyo propósito fundamental es ser inclusivo, democrático, para desde ahí distinguir y estimular el talento de los jóvenes.

De acuerdo con las observaciones de Mary Dell' Erba (2019), una vía que han encontrado la mayoría de los estados y distritos escolares es regirse por el mérito artístico; por supuesto, en los casos de la especialización en artes. Al asumir requisitos de admisión rigurosos, pero a la vez justos, garantizan el acceso a una educación pública de calidad para estudiantes de lo más diversos orígenes sociales. La selección de alumnos mediante audiciones lleva a la exclusión de otros candidatos; por lo tanto, es su deber estar a la altura de ese privilegio y explotar cada oportunidad de aprendizaje. De forma similar, la enseñanza en la escuela de artes teatrales representa una inversión económica y sobre todo en capital humano. Es importante desarrollar los talentos al máximo. Estar alertas frente a esa situación ayuda a ser más proactivos en cuanto a las estrategias para el trabajo con los niños y jóvenes durante todo su proceso formativo. Ante todo, en la identificación y respeto a sus inteligencias y capacidades, pero además la variedad de intereses.

Un currículo especializado en la enseñanza artística – en nuestro caso el teatro- favorece lo que distintos autores (Millard, 2018; Noblit, 2009) describieron como una escuela viva, donde ocurren cosas, muchas veces hasta altas horas de la noche. Algo similar se apreció en las voces de los participantes de la investigación. Tienen una cantidad de trabajo considerable, por un lado, debido a las propias exigencias de la escuela y su doble carga docente; pero en otro sentido se constató cómo logran equilibrar los requerimientos académicos con la realización de proyectos personales y colectivos, donde alumnos y

maestros se involucran en correspondencia a sus intereses y pasiones. Esto posibilita un entorno que fomenta la creatividad tanto de los estudiantes como de los docentes. En términos de Noblit (2009) consiste en un ambiente donde se promueva que los alumnos disfruten del aprendizaje, los maestros disfruten de la enseñanza y los padres participen, complacidos con ambos.

A tono con los criterios de Herman y colaboradores (2020), la especialización teatral sería el primer paso para consolidar una cultura escolar, semejante a la descrita por varios participantes de este estudio de caso: una comunidad de aprendizaje, o de propósitos, o simplemente el espacio donde los jóvenes pueden desarrollarse a partir de la guía y confianza en sus maestros. También un ambiente donde existen reglas y leyes de cohesión, que van desde el cultivo de los intereses particulares y su orientación hacia un fin común, que bien pudiera ser un montaje escénico, presentación artística u otros proyectos similares. Pero a la vez con el criterio compartido de que pertenecer a la escuela es cumplir con sus exigencias, esforzarse, dar lo mejor de sí con disciplina, compromiso y trabajo en equipo.

Implicaciones socioculturales

En distintas ocasiones durante las entrevistas, los maestros de la escuela de artes teatrales se refirieron a la necesidad de defender la especialidad; y lo hicieron con la conciencia de que esta podría desaparecer. Ya sea por motivo del contexto político o simplemente por la falta de entendimiento de burócratas educacionistas, conviene dejar claros los motivos y razones que sustentan dicho proyecto educativo. En lo tocante a cuestiones económicas - aspecto muy recurrido en la Ley 85- es factible revisar el enfoque de la educación para el teatro (Vieites García, 2017) como formación con carácter profesional. Varios participantes se refirieron al hecho de que las industrias creativas existen, ofrecen trabajos y representan un renglón económico importante.

Lo anterior coincidió con la evidencia propuesta por la organización *Americans for the Arts* (2016): las artes favorecen el surgimiento de negocios y la prosperidad de las comunidades. El escenario de Puerto Rico no es ajeno a tales hallazgos, como lo demostraron los análisis de Hernández Acosta (2016). Las industrias creativas y

culturales también ofrecen dividendos millonarios dentro de la isla. En consecuencia, no es raro que los sistemas económicos se beneficien de semejantes experiencias educativas, cuya orientación es concretamente vocacional-laboral. Aquí se observa la intención de formar a individuos que aporten a la economía de sus países. Una clase o asignatura como la de Producción ejecutiva, dado el caso boricua, se enfoca a partir de ese presupuesto: que los estudiantes visualicen su futuro profesional, aprendan a trabajar en la práctica de un montaje teatral real, y que asimismo desarrollen sus capacidades de emprendimiento, creatividad y generación de ingresos.

Sin embargo, existe un aspecto que rebasa la cuestión monetaria y se organiza desde un enfoque de política pública que busca incentivar lo “nacional”, dispuesto a su vez por el accionar de los artistas del patio. Tal es el discurso oficial- al menos el de los documentos y las arengas políticas- en Puerto Rico. Pudiera afirmarse una voluntad de preservar “nuestras artes” y promover la cultura que se produce dentro de la isla. Y eso no encontraría otro escenario de mayor relevancia que durante la pandemia de COVID 19 y su resultante *lock down* durante el año 2020 hasta entrado el 2021. En momentos de desesperanza y temor generalizado, fue un paliativo contar con músicos, teatristas, actores y actrices, reconocidos como miembros de la comunidad cultural/nacional. No solamente por una cuestión de chovinismo, sino por el bálsamo de compartir los problemas y sus soluciones; ya fuera a través de la música, el cine, e incluso el teatro y la comedia.

La iniciativa de aquellos artistas que asumieron el rol de informar, entretener, y sanar a su colectividad mediante las nuevas tecnologías de la información, se inscribe en un ámbito de acción social que rebasa las cuestiones económicas. Esa es otra razón constatable de una escuela como la de artes teatrales. Para comprender su existencia, es necesario situarla en el contexto de los debates culturales contemporáneos. Ante todo, podría entenderse como testimonio de una sociedad que favorece las artes y la cultura en general (Efland, 2002; Gardner, 2016; Green, 2005). Esto coincidiría con los esfuerzos de diferentes modelos educativos alrededor del mundo; es decir, un aporte al derecho de los estudiantes y ciudadanos de tomar parte en la vida cultural de su comunidad. Aspecto que en Puerto Rico reviste una mayor connotación política (Cruz

Santos, 2014; Grimson, 2011; Marsh Kennerley, 2009); principalmente debido a su estatus colonial y la necesidad de pensarse como una nación, cuyas articulaciones surgen y se transmiten a partir de los imaginarios de una cultura auténtica.

Dicho de otro modo, la enseñanza artística resulta clave en la producción de identidad, comunidad, y sensibilidades propias. Es una vía importante para construir la complejidad de las identidades puertorriqueñas (Díaz Quiñones, 2003). En tal sentido, la Escuela Especializada en Teatro debe bregar dentro de una textura sociopolítica, no solo como forma de subsistencia sino también con la certeza de ser un ingrediente importante en la conformación de Puerto Rico. El uso de la metáfora “bregar” no es gratuito, sino una interpretación de los múltiples criterios de estudiantes y maestros. En la definición de Arcadio Díaz Quiñones (2003) el arte de la brega es poner en juego saberes difusos, múltiples, que sin alardes permitan navegar las precariedades y violencias de la vida cotidiana.

No se trata de una oposición frontal sino de un sistema de subterfugios. ¿Un ejemplo corriente? el consabido “cumpli(miento)” de los educadores; o sea, su manera de acatar las normativas del DEPR, pero a la vez seleccionar solamente aquello que les facilita el trabajo operativo en los salones de clase. Del mismo modo, otras bregas se inscriben en la búsqueda de una educación artística que logre equilibrar la más acendrada tradición, pasando por las prácticas rupturistas de inicios del siglo veinte, hasta los debates actuales entre el arte nuevo y los imaginarios más conservadores (Díaz Quiñones, 2003; Rivera, 2016) ¡Esa es la cultura! Y en medio de tal escenario, la Escuela Especializada en Teatro José Julián Acosta y Calbo tiene un espacio, cumple sus roles, y es parte del bagaje que distingue, prestigia, y debiera enorgullecer a la colectividad boricua.

Por otra parte, si es a través del diálogo, las controversias y bregas como se articula lo nacional, entonces no debiera existir ninguna preferencia de un campo del saber con respecto a cualquier otro. Por el contrario, es fundamental justipreciar los diversos modos de relacionarnos con el mundo y la realidad. O sea, que de las aulas de una escuela de teatro pueden egresar artistas, o abogados, ingenieras, maestros, economistas... Cada quien, según la búsqueda de su vocación y felicidad individual, pero con un aporte muy

concreto que se expande al ámbito colectivo: el arte escénico ofrece las herramientas para desarrollar una conciencia de estar y configurar nuestra propia realidad. Lo hace gracias a su naturaleza “convivial” (Dubatti, 2007). La oportunidad de convivir y compartir en un espacio y tiempo específicos garantiza también el intercambio y la construcción de realidades posibles.

“Vamos al teatro a construir, expectar y experimentar-vivir subjetividades” (Dubatti, 2007, p.37). Para el ensayista argentino, se trata de las formas de estar en el mundo, habitarlo y concebirlo. Dicho argumento es muy cercano al concepto de “posibilidad” propuesto por Elliot Eisner (2015). Como seres humanos, nos regimos por una serie de principios biológicos que nos permiten “ser”: aprendemos a mirar y discriminar los estímulos del medio ambiente; a desarrollar las aptitudes de constancia y abstracción; y esos talentos cerebrales (Sousa, 2011) son imprescindibles para la vida en sociedad. Las capacidades de comunicación, emoción y empatía se complementan con el sistema de procesamiento visual interno, lo cual nos permite sofisticadas interpretaciones de la realidad. O sea, que el hecho de “mirar” también puede transfigurarse metafóricamente, de forma similar a las conclusiones de Alva Noë en su texto *Strange Tools. Arts and human nature* (2015):

“El arte no es manufactura. Arte no es performance. Arte no es entretenimiento. Arte no es belleza. Arte no es placer. Arte no es la participación en los mundos del arte. Y arte no es, en definitiva, comercio. Arte es filosofía. Arte es poner nuestra verdadera naturaleza frente a nuestros ojos. Porque lo necesitamos. Arte es narrarnos a nosotros mismos” (p. 206).

Como paráfrasis de lo anterior, pudiera afirmarse que las artes conforman un ecosistema donde intervienen el desarrollo cognitivo, la estética, la economía, los procesos sociohistóricos; pero en efecto, su naturaleza es indiscutiblemente humana. Desde un punto de vista antropológico, Elliot Eisner (2015), destacó que producimos y participamos en las experiencias artísticas como formas de crear nuestras vidas, ampliar la conciencia, conformar actitudes, y satisfacer las búsquedas de significado con respecto a nosotros mismos y en relación con los demás. Compartir una cultura es también cuestionarla, lo cual no se disocia del hecho de ejercer una ciudadanía responsable, democrática y plena. Las habilidades y la disposición para ello pueden alcanzarse mediante la educación teatral.

Los maestros de la escuela José Julián Acosta describieron su filosofía pedagógica desde expresiones cercanas al Reconstruccionismo. Es decir, la voluntad de cuestionarse el statu quo, y de esa manera incentivar el pensamiento crítico en sus estudiantes. Ello es igual a la voluntad de poner a dialogar los múltiples pisos – con seguridad ya más de cuatro, en referencia a la poderosa metáfora de José Luis González- de este país/territorio/nación/Puerto Rico. A su vez, deriva en la posibilidad de imaginar, repensar las cosas como son y puedan transformarse en un futuro cercano. La práctica artística se caracteriza por ser transversal, disruptiva, cuestionadora. Y específicamente el teatro, logra equilibrar el respeto a una tradición milenaria junto a las transfiguraciones que le han permitido sobrevivir (Araque, 2009). En tal sentido, es natural para sus artistas la familiaridad con un pensamiento divergente, y la oportunidad de entender la sociedad como algo que se transforma.

En palabras de los educadores participantes, no tiene sentido enseñar el arte teatral desde cánones rígidos o nociones anquilosadas que se opongan a la exploración, la transformación social y personal. Coincidentemente con los argumentos de Augusto Boal (2015), la actividad teatral es una herramienta poderosísima para la comprensión y búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos. Algo similar afirmaron Cabedo-Mas y colaboradores (2017): las artes brindan respuestas sobre la construcción de sociedades pacíficas y sostenibles, y el ámbito de su educación abarca procesos y dimensiones intangibles, como las relaciones, las emociones, las comunicaciones, la identidad, los valores y la cultura en general. Este último aspecto se revierte en varias de las puntualizaciones del artículo 26 de la Declaración universal de los derechos humanos; sobre todo en lo tocante al reconocimiento de las libertades fundamentales, la comprensión, la tolerancia, y la consecución de un mundo en paz.

Aprendizajes a raíz de la pandemia

Ante la necesidad de adaptarse a los imponderables del COVID 19, la escuela de artes teatrales apeló a los mismos recursos tecnológicos que el resto de la educación puertorriqueña e incluso universal. Debe destacarse que ya la comunidad escolar había tenido el acierto de emplear recursos como el de las redes sociales, para divulgar

documentos, fotografías y videos acerca de su labor. La cualidad interactiva de las nuevas tecnologías de la información (TIC) ofrece herramientas como las del blog ECET Drama, fundamentales para la preservación del material escénico; lo cual a su vez tiene utilidad directa en la enseñanza, la investigación, y facilita el análisis de un evento efímero como el teatro (Calderón Gómez, 2015). En la Revisión del Marco Curricular (2016) se afirma que la incorporación de la tecnología en los terrenos del arte es un evento espontáneo, cuyo principal uso está en facilitar y expandir el proceso creativo. Cada vez más, el teatro incorpora conceptos relacionados con la virtualidad, el lenguaje multimedios, y en general las novedosas formas de conexión entre los seres humanos gracias a los adelantos científico-técnicos.

Sin embargo, fuera de iniciativas puntuales con respecto a clases o proyectos específicos, la mayoría de las producciones de la escuela habían tenido un carácter tradicional. Es decir, el encuentro convivial entre actores y público, en un espacio y tiempo restringido a los límites de la puesta en escena. Por lo tanto, varios de los participantes entendieron la “crisis” como oportunidad para poner en práctica todas las potencialidades de las TIC. Esto último, según lo expresó una maestra, parecía estar anunciado. Durante los últimos años, la José Julián Acosta y Calbo sorteó una serie de escollos de carácter externo. Por solo mencionar algunos, podría hablarse de un mega huracán, sequías, crisis políticas, terremotos y una pandemia mundial. Ante tantas circunstancias que obstaculizaron el adecuado funcionamiento de la escuela, un recurso como el de las clases virtuales parecería ofrecer soluciones tentativas; no solo en el presente, debido al coronavirus, sino como estrategia a largo plazo.

Los maestros de la “Acosta” recomendaron- en coincidencia con Gallagher y colaboradores (2020)- conservar los espacios virtuales a la par de los físicos para la renovación de un currículo que responda a las necesidades educativas contemporáneas. La inserción de las nuevas tecnologías favorece que se generen comunidades de investigación de naturaleza abierta (Vickers, 2020), donde los individuos aprenden a indagar tanto en la Web como en los formatos tradicionales. Pero además intercambiando unos con otros y en colectivo. Las TIC contribuyen al fortalecimiento de la cultura y el pensamiento transdisciplinario, además de permitir la movilidad del

conocimiento. Igualmente se alzan como alternativa frente a los currículos estrechos, impuestos por administraciones y burócratas, o condicionados por intereses ajenos a la propia educación. Por ejemplo, la aparente dicotomía entre las artes, las humanidades y los adelantos tecnológicos, es cuestionable a partir de hallazgos como el de Lynch y colaboradores (2020). Los investigadores destacaron el uso de la educación teatral para la enseñanza en línea de las competencias del siglo XXI.

Las estrategias basadas en el drama, donde se integran los ámbitos intelectuales y sensibles del estudiante, pueden ofrecer junto con la implementación de las TIC una zona *in between*. Concepto que, en español, y en referencia a la pedagogía, se corresponde al enfoque transversal; es decir, maneras de pensar y estar en la escuela (Carbonell Sebarroja, 2015) vinculadas a la democracia. Donde los estudiantes puedan expresarse libremente, pero con la responsabilidad de asumir consecuencias y tomar decisiones. De tal forma el aprendizaje se sitúa con respecto a la propia biografía del alumno; y asimismo se propone una enseñanza que rebasa los límites del plantel escolar. Consiste en la posibilidad de que el individuo acceda a un conocimiento complejo, con una comprensión más amplia y profunda de la realidad.

De igual modo, las plataformas digitales contribuyen al desarrollo de la creatividad (Cziboly y Bethlenfalvy, 2020); y en el caso boricua prontamente se acogieron iniciativas como las de grabar videos, canciones, o fragmentos de textos teatrales, en los que además se incluyó a los miembros del núcleo familiar. Es decir que la actividad creativa, y las tareas destinadas a objetivos y proyectos comunes, representaron fuentes de motivación para los estudiantes. Algo muy destacable sobre todo en el contexto del aislamiento social. Los educadores entrevistados puntualizaron que sus clases virtuales adquirieron una misión más individualizada, con el propósito de manejar las ansiedades personales y colectivas. Pero el empleo del arte no solo fue una vía para ganar el interés de las audiencias/ estudiantes. Distintas estrategias, como la práctica del juego de roles, ayudaron a aprovechar las destrezas comunicativas. Y estas a su vez generaron la oportunidad para reflexionar acerca del COVID 19 y los desafíos por venir. Las discusiones, mediadas por el teatro, permitieron ahondar en una situación real, que afecta aún a toda la humanidad.

En lugar de desarrollar una interacción fría, centrada en los contenidos, se buscó acentuar los estímulos y prácticas que incrementaran la satisfacción y retención de los estudiantes (Putri & Handayani, 2020). Todo ello sin obviar el empleo efectivo de las herramientas de trabajo colaborativo en línea; además de la simultaneidad al completar múltiples tareas, con varios escenarios de participación como los chats o blogs. Al desaparecer la proximidad física, los jóvenes tuvieron que adaptarse a la mediación digital; una realidad que pudiera volverse hegemónica en el futuro cercano. En ese sentido, resultó provechoso trasladar los valores de la enseñanza teatral hacia la modalidad online. Los esfuerzos colectivos, la responsabilidad con la obra, el proceso de montaje y los compañeros, aplican equivalentemente a cualquier desempeño virtual.

Como se comprobó durante la pandemia, una educación a través de pantallas quizás no se diferencie mucho de la alternativa presencial. Principalmente si se elige un enfoque centrado en conferencias y una didáctica donde prime la figura autoritaria del maestro. Los estudiantes cuyo aprendizaje online tiende a simular la enseñanza tradicional se aburren con mucha facilidad (Simamora, 2020). El rango de atención de las personas por lo regular es menor cuando solamente escuchan hablar a otro, con la mediación de un artefacto electrónico. Súmense los disturbios emocionales que se vivieron durante los meses de distanciamiento social, producto de las situaciones económicas en la familia, la lejanía de amigos y pares, más la falta de expectativas con respecto al futuro. Frente a dicho panorama, los jóvenes se vieron en la necesidad de aprender a conducirse emocionalmente. No solo en relación con las circunstancias del COVID 19, sino con respecto a la realidad educativa que se les impuso.

Los estudiantes de la escuela especializada plantearon que sus maestros contaron con un dominio adecuado de los conocimientos, así como pericia tecnológica para hacerse comprender y cumplir su cometido. Sin embargo, destacaron que muchos de los cambios en sus estados de ánimo se debieron al exceso de asignaciones, consideradas como inefectivas y sin propósito. La enseñanza en línea, o virtual, obliga al ajuste de procesos habituales como el de las evaluaciones y *assesment*. Se requiere mayor retroalimentación entre alumnos y educadores, como forma de garantizar una noción sistemática acerca de la efectividad de los procesos y experiencias educativas. Al mismo

tiempo, deben considerarse los “problemas de equidad” (Vickers, 2020); o sea, todas aquellas barreras que impidan una educación accesible para las distintas poblaciones estudiantiles. Entre ellas están los condicionamientos socioculturales, económicos, y demás circunstancias capaces de afectar tanto la conectividad como la disposición del alumno para interactuar con su comunidad de aprendizaje.

Dicha constatación obliga al maestro a asumir una postura crítica y alerta, con el fin de garantizar la enseñanza independientemente del contexto donde se desarrollen sus educandos. Una vez garantizada la presencia social de cada participante, bajo la guía de los educadores, toca garantizar que también haya presencia cognitiva. Durante las observaciones de las clases online en la escuela de artes teatrales, se apreció que no todos los estudiantes contaban con un acceso a Internet similar; ya fuera por la calidad de las imágenes o el modo en que algunos se desconectaban o se bloqueaban en las pantallas de sus respectivos medios electrónicos. Asimismo, hubo quien accedió a su salón virtual mediante un teléfono, en condiciones poco favorables para el aprendizaje. Mientras, otras personas sí contaron con las condiciones óptimas, gracias a los recursos de un escritorio o computadora, garantizados por sus padres o tutores.

Fuera de los problemas de equidad, la comunidad escolar necesitó asimilar una forma de comunicación distinta a la presencial. Esta impone una ética de estudio y trabajo con procedimientos ineludibles. Por ejemplo, dar acuse de recibo de las informaciones compartidas por los maestros o compañeros de clase; mantener la confidencialidad de las conversaciones y respetar los derechos de autor; además de sostener una real colaboración, en un marco de respeto y ayuda mutua. Además, para dominar el universo de la Web los individuos requieren el desarrollo de habilidades autodidácticas, de pensamiento superior, relacionadas con el dominio del lenguaje audiovisual. Entre ellas, la capacidad para discriminar la información, ejerciendo su juicio crítico respecto a las dimensiones éticas, estéticas, y las relaciones entre el arte, la cultura y la tecnología. Se reitera que el imperativo de aprehender esos procedimientos no responde a la contingencia del COVID 19. Su aprendizaje integra un conjunto de destrezas y conocimientos, imprescindibles para la vida y la sociedad contemporáneas.

Varios participantes del estudio destacaron que el impacto del distanciamiento social y el uso inevitable de las TIC, pusieron de manifiesto cómo la José Julián Acosta y Calbo es capaz de sobrevivir frente a casi cualquier circunstancia. Bastaría con la voluntad y el apoyo de cada miembro de la comunidad escolar; además de una conexión adecuada a Internet. Porque los recursos curriculares para la enseñanza online del teatro existen (DEPR, 2016; Vickers, 2020). De esa forma, sería posible mantener la conexión, parafraseando a Robinson (2015) entre esos maestros felices al poder enseñar, y unos alumnos ávidos de aprendizaje. A nivel operativo, las herramientas tecnológicas también pudieran facilitar tanto los procesos administrativos de la escuela como los ensayos preliminares de obras, la entrega de asignaciones, e inclusive la impartición de clases específicas. Muchas de las actividades que antes solo ocurrían de forma presencial, ahora se adaptarán de acuerdo con las posibilidades de la Web. Todo ello moderará las largas jornadas escolares y, paralelamente, será una vía real de enseñanza para los jóvenes.

Conclusión

Las escuelas especializadas en Puerto Rico, y concretamente las que se enfocan en la enseñanza de las artes, articulan sus currículos a partir de un tema atractivo, que incentiva la vocación de sus estudiantes junto al interés de los padres. Es el caso de aquellos centros que se especializan en las artes visuales, la música, el cine, y por supuesto el teatro. De tal forma se cumple con el propósito de una educación para “el pleno desarrollo de la personalidad humana” (Naciones Unidas, 2020). Lo anterior significa que el DEPR tiene la misión de fortalecer las destrezas, conocimientos, y actitudes, partiendo de los talentos, capacidades e intereses de niños y jóvenes. Se reitera que una especialización adecuada puede ocurrir en cualquier modelo de escuela, siempre y cuando se logre que los individuos seleccionen dónde estudiar, en consideración a sus pasiones y aptitudes (Ayscue & Siegel-Hawley, 2019; Millard, 2018; Noblit, 2009).

En el caso de la José Julián Acosta y Calbo, se aprecian los beneficios propiciados por el papel central de las artes y la pedagogía teatral. A través de las observaciones y las

conversaciones con los participantes, se constató cómo diversos grupos de estudiantes - en términos socioeconómicos, pero también cognitivos y de sus respectivos intereses- entran a la escuela motivados por el tema de especialización. Los futuros alumnos se seleccionan mediante un proceso justo, basado en criterios que privilegian el talento y el mérito artístico. Además, se supone que el estudiante ejerce su motivación intrínseca por el aprendizaje. El teatro les brinda a los miembros de la comunidad escolar un enfoque, un propósito común y una identidad. De tal modo se crea un ambiente más agradable y atractivo. A partir de ahí también se implementa el currículo básico tradicional, con sus estándares y regulaciones propios del DEPR.

Los participantes del estudio destacaron la efectividad de un ambiente favorable para la inclusión. O sea, la posibilidad de generar proyectos más allá de las edades o grados, y cuya finalidad es vincular al colectivo en función de su proceso educativo. Dicho entorno logra interrelacionar desde la colaboración entre alumnos hasta la asesoría constante del maestro. Todo parte de la noción de que en el teatro hay interdependencia; no es posible realizar el trabajo sin el apoyo y la presencia de los otros (Chemi, 2018). Dicha retroalimentación entre el individuo y la colectividad puede entenderse desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky. Es decir, cómo el medio social y la participación de los estudiantes constituyen una zona de desarrollo proximal, donde logran aprender cooperativamente.

Por supuesto, ningún contexto de interacción humana estará libre de conflicto. Sin embargo, como fundamento filosófico del currículo, puede asumirse la evidencia propuesta por Geagea y colaboradores (2017): un ambiente positivo, capaz de ofrecer diversas oportunidades formativas y de interés para los jóvenes, no solo aumentará su grado de satisfacción escolar sino fortalecerá su autoestima, la voluntad de progresar académicamente, e inclusive será acicate para la continuación de estudios universitarios. El hecho de respetar las aptitudes y la vocación de las nuevas generaciones proyecta a las escuelas especializadas como un vehículo fundamental para alcanzar los propósitos de la Ley 85. En resumen, que el estudiante logre desempeñarse en el mercado laboral contemporáneo; se enfrente a los retos de forma competente y creativa; sea aprendiz de por vida; respetuoso y protector de su entorno; y de esta manera contribuya al bien

común. Los acontecimientos recientes, con respecto al coronavirus, prueban también la efectividad de una educación capaz de integrar las herramientas tecnológicas. Esa es la vía para garantizar que sus estudiantes sean parte de “una sociedad sin fronteras” (Web, pr.gov, Ley 85, 2020).

Los jóvenes egresados de la escuela de artes teatrales pueden orientarse hacia el terreno de la actuación, pero también abarcar las distintas ramas técnicas, la dirección, la producción, incluso la crítica teatral o la historia del arte. Pero, además, el objetivo es que se gradúen con una formación de excelencia, cualesquiera sean sus desempeños estudiantiles o elección profesional. Existen distintos estudios (Ayscue, & Siegel-Hawley, 2019; Herman *et al.*, 2020; Riel *et al.*, 2018) que definen las cualidades imprescindibles para el desempeño de las escuelas semejantes a la José Julián Acosta y Calbo. Además de un currículo especializado y la selección adecuada de los estudiantes, otras señales exitosas son la participación de la familia en los procesos escolares; el aumento de la diversidad racial y económica entre los alumnos; así como mejoras curriculares y en la cultura escolar.

Los educadores de la Escuela Especializada en Teatro declararon que su proyecto educativo cuenta con resultados verificables. Muchas ideas funcionan hasta hoy, y asimismo los ejemplos exitosos se conservan en la memoria colectiva. Sin embargo, es imprescindible una revisión de su currículo, que ayude a defender la especialidad; y además oriente sus perspectivas, visión y misión, lo cual tributará a su excelencia académica. Al unísono, se requiere la participación de un colectivo de maestros que comprenda la especialización de la escuela, mientras velan porque se cumpla la política pública. Se trata de profesionales que estimulan a sus alumnos y los impulsan a creer en sí mismos; que facilitan el aprendizaje incitando el pensamiento original y la creatividad; y asimismo plantean expectativas motivadoras, según los talentos e intereses de sus discípulos (Herman *et al.*, 2020; Robinson, 2015).

Otro aspecto por considerarse es el de la falta de recursos. Es decir, la constatación de que se trata de una escuela de teatro -tal y como mencionó un estudiante- “sin teatro”. En otras palabras, si el proyecto educativo se articula desde la experiencia práctica del

arte escénico, es natural que entonces los alumnos se queden a deshora para ensayos, actividades; y eso no es una opción o capricho sino parte insustituible de la formación mediante la especialidad teatral. Una logística que garantice las condiciones docentes y de vida básicas no es sino la garantía de que la escuela cumpla con su misión. Es ineludible optimizar el ámbito físico del plantel escolar; y del mismo modo utilizar la tecnología, entendida desde un enfoque transdisciplinario, como vehículo para alcanzar la formación integral del individuo. Ello significa el empleo de todos los medios ya sean tecnológicos o presenciales, con el fin de apoyar los procesos administrativos y curriculares de la José Julián Acosta y Calbo.

Las TIC pueden ser un refuerzo para esa experiencia que Vieites García (2017) describió como una celebración lúdica y comunitaria, profundamente educativa. Simultáneamente, las distintas formas de expresión basadas en el drama contribuyen a que el aprendizaje virtual conserve las dinámicas de interacción entre las personas; y esto favorece propósitos docentes que abarcan desde la socialización hasta modelos de inclusión, pertenencia, y enculturación. De tal manera se consolida la identidad tanto personal como colectiva, y se exploran nuevas vías para crear y compartir las subjetividades e ideas que propicia el teatro. El apoyo de las TIC le permitirá a la escuela de artes teatrales alcanzar también los espacios virtuales como forma de contribuir a la cultura puertorriqueña. Y esto no es sino la puesta en práctica y el ejercicio del derecho a la cultura, la propiedad intelectual y el disfrute del progreso científico.

La presencia de una escuela como la José Julián Acosta y Calbo representa un aporte para la discusión de temas fundamentales, que rebasan el ámbito puertorriqueño. Quizás el más sobresaliente sea el derecho de los ciudadanos de escoger cómo educarse. Además, promueve el pensamiento en torno a la integración de las artes en la educación pública; y en adición es un referente para próximos estudios que pongan en perspectiva el aprendizaje en línea después de la pandemia. Principalmente al considerar modelos novedosos, centrados en la educación artística, cuyo fin sea el de evitar un regreso simplista a las rutinas tradicionales de enseñanza cara a cara (Simamora, 2020). Es importante destacar que en Puerto Rico existen otras escuelas especializadas, con proyectos educativos que merecen análisis y pueden contribuir al pensamiento

pedagógico contemporáneo. Al establecer sus alcances socioculturales, con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, y en materia de los derechos humanos, será posible promover diálogos con distintas instancias ya sean el DEPR, las universidades, así como las propias comunidades escolares. De ese modo podrán alcanzarse nuevos entendimientos, capaces de orientar la política pública y asimismo revalorizar los ejemplos de éxito dentro de la educación en la isla.

Referencias

- Alicea, D. (2018). *Educación en una sociedad desgarrada*. Ediciones Callejón.
- Americans for the Arts. (2016). *Annual report*. <http://annualreport.artsusa.org/2016/letter/>
- Araque, C. (2009). Razonamientos y desvaríos en torno a la pedagogía teatral. *Revista Colombiana de las Artes. Escénicas*, 3, 53-69.
- Arnheim, R. (2015). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Ayscue, J. B., & Siegel-Hawley, G. (2019). Magnets and school turnarounds: revisiting policies for promoting equitable, diverse schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(72).
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido: Teoría y práctica*. Alba.
- Boal, A., & Cabezas, M. J. (2015). *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Alba.
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., & Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity, and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & the Arts*, 18 (11).
- Calderón Gómez, J. C. (2015). La pedagogía teatral y las TIC: Las nuevas TIC como apoyo en el aula universitaria. *Revista Humanidades*, 5 (2), 1-16
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Comisión para el Desarrollo Cultural de Puerto Rico (CODECU). (2015). *Estudio sobre el ecosistema cultural de Puerto Rico*. <https://estadisticas.pr/files/BibliotecaVirtual/267486776-CODECU-Estudio-sobre-el-ecosistema-cultural.pdf>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education International.
- Cruz Santos, M. (2014). *Afirmando la nación. Políticas culturales en Puerto Rico (1949-1968)*. Ediciones Callejón.
- Cziboly, A. & Bethlenfalvy, A. (2020) Response to COVID-19. Zooming in on online process drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25 (4), 645-651.

- Chemi T. (2018) Theatre Laboratory as Space for Learning. En *A Theatre Laboratory Approach to Pedagogy and Creativity. Creativity, Education, and the Arts*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Dell'Erba, M. (2019). *The Arts in Schools of Choice*. Education Commission of the States.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2013-2014). *Carta Circular*, 5.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2016). *Revisión del Marco Curricular del Programa de Bellas Artes*.
- Díaz Barriga, A. (2013). Currículo: Escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. *Currículo sem Fronteiras*, 13 (3), 346-360.
- Díaz Quiñones, A. (2003). *El arte de bregar: Ensayos*. Ediciones Callejón.
- Dubatti, J. C. (2007). *Filosofía del teatro I: Convivio, experiencia, subjetividad*. Atuel.
- Ecet Drama. (abril de 2021). *Descripción de la escuela*. <http://ecetdrama.blogspot.com>
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Eisner, E. W. (2015). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Farrington, C. & Shewfelt, S. (2020). How Arts Education Supports Social-Emotional Development: A Theory of Action. *State Education Standard*, 20, 31-35.
- Foster, E. M., & Marcus Jenkins, J. V. (2017). Does Participation in Music and Performing Arts Influence Child Development? *American Educational Research Journal*, 54 (3), 399–443.
- Gallagher, K., Balt, C., Cardwell, N., & Brooke Charlebois (2020). Response to COVID-19 – losing and finding one another in drama: personal geographies, digital spaces, and new intimacies. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25 (4), 638-644.
- Gardner, H. (2016). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gaztambide-Fernández, R., & Parekh, G. (2017). Market “choices” or structured pathways? How specialized arts education contributes to the reproduction of inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 25 (41).
- Geagea, A., MacCallum, J., Vernon, L., & Barber, B. L. (2017). Critical links between arts activity participation, school satisfaction and university expectation for Australian high school students. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 15, 53-65.

- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Herman, J. L., Tobiasson, G., & Wang, J. (2020). What makes your school work? A qualitative study of eight magnet schools. University of California, Los Angeles, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., Baptista, L. P., García, E. M. I., & Limón, C. S. (2014). *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, A. J. J. (2016). *Emprendimiento creativo*. La Contraeditorial.
- Iamsaard, P., & Kerdpol, S. (2015). A study of effect of dramatic activities on improving English communicative speaking skill of grade 11th students. *English Language Teaching*, 8 (11).
- Inter news services (13 de julio de 2018). Aseguran que Educación está desmantelando el Programa de Bellas Artes. Periódico Metro. <https://www.metro.pr/pr/noticias/2018/07/13/aseguran-que-educacion-esta-desmantelando-programa-de-bellas-artes.html>
- Kennerley, C. M. (2009). *Negociaciones culturales: Los intelectuales y el proyecto pedagógico del estado muñocista*. Ediciones Callejón.
- Ley orgánica para el Departamento de Educación de Puerto Rico (1999). Lexjuris.com. <http://www.lexjuris.com/leyorg/lexeduca.htm>
- Ley Núm. 85, del 29 de marzo de 2018, Ley de reforma educativa de Puerto Rico. Lexjuris.com. <http://www.lexjuris.com/LexLex/Leyes2018/lexl2018085.htm>
- Lynch, D., Murphy, L., Sourena, Y., Haj-Mohamadi, H., & Sparangis, T. (2020). *Dramatic Arts Pedagogy & Online Learning: Potential Tool for Learning in a Knowledge Society?* University of Southern California.
- McMillan, J. H. (2016). *Fundamentals of educational research*. Pearson.
- Millard, L. (2018). *Pathway to Success: Toledo School for the Arts Builds Promising Futures through the Arts*. Thomas B. Fordham Institute.
- Naciones Unidas (2020). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Nieves Díaz, A. (2013). *Percepción de un grupo de maestros y egresados acerca de la contribución del Programa de Teatro Educativo del Departamento de Educación*

de Puerto Rico en la práctica profesional y desarrollo personal del egresado [Tesis doctoral]. Universidad Metropolitana, San Juan, Puerto Rico.

Noë, A. (2015). *Strange Tools: Art and Human Nature*. Hill and Wang.

Noblit, G. W. (2009). *Creating and sustaining arts-based school reform: The A+ schools program*. Routledge.

Putri, A, Rizki & Handyaningrum, W. (2020). Idiosyncrasies of Cultural Arts Education, Heutagogy, and Online Learning during the COVID-19 Pandemic in Indonesia. *Cendekia*, 14(2), 77-92.

Riel, V, Parcel, TL, Mickelson, RA, Smith, SS. (2018). *Do magnet and charter schools exacerbate or ameliorate inequality?* Sociology Compass.

Rivera, N. (2016). *Hinca por ahí: Escritos sobre las artes y asuntos limítrofes*. Ediciones Callejón.

Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas*. Debolsillo.

Simons, H. (2012). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.

Simamora, R.M. (2020) The Challenges of Online Learning during the Covid-19 Pandemic: An Essay Analysis of Performing Arts Education Students. *Studies in Learning and Teaching*.

Sousa, D. (2011). How the arts develop the young brain: Neuroscience research is revealing the impressive impact of arts instruction on students cognitive, social, and emotional development. The Gale Group.Education.com.

Vickers, S. (2020) Online Theatre Voice *Pedagogy: A Literature Review*. *Voice and Speech Review*, 14(3), 254-268.

Vieites García, M. (2014). Educación teatral: Una propuesta de sistematización. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1), 77-101.

Vieites García, M. (2017). La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral. *Educação & Realidade*, 42 (4), 152 1- 1544.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage.

La Revista Umbral es la revista inter y transdisciplinaria sobre temas contemporáneos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Forma parte de la plataforma académica Umbral, auspiciada por la Facultad de Estudios Generales y el Decanato de Estudios Graduados e Investigación. Promueve la reflexión y el diálogo interdisciplinario sobre temas de gran trascendencia, abordando los objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias o con enfoques que trasciendan las disciplinas. Por esta razón, es foro y lugar de encuentro de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Sus números tienen énfasis temáticos, pero publica también artículos sobre temas diversos que tengan un enfoque inter o transdisciplinario. La Revista Umbral aspira a tener un carácter verdaderamente internacional, convocando a académicos e intelectuales de todo el mundo. La Revista Umbral es una publicación arbitrada que cumple con las normas internacionales para las revistas académicas. Está indexada en [Open Journal Systems](#), [Latindex](#) y [REDIB](#).

Disponible en umbral.uprrp.edu

La Revista Umbral de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras
está publicada bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#)

Porque ver es hacer. El proyecto Espectadores/Creadores y los estudios sobre la recepción cinematográfica

Because Seeing is Doing. The Project Espectadores/Creadores and the Cinematographic Reception Theory

Bertold Salas Murillo
Universidad de Costa Rica
bertold.salas@ucr.ac.cr

Resumen: Se examinan las actividades del proyecto Espectadores/Creadores. Encuentros interartísticos en torno a una pantalla, del Instituto de Investigaciones en Artes (Universidad de Costa Rica), a la luz de las teorías en torno a la recepción estética, y en particular de las referentes al espectador cinematográfico. El espectador, concebido en ocasiones como audiencia o público, se encuentra entre los principales objetos preferidos de los estudios contemporáneos en cinematografía. En las últimas tres décadas, estos han cuestionado la supuesta pasividad del receptor y explorado su rol en la constitución de una experiencia estética. Esta concepción del espectador como un ente activo es el suelo teórico sobre el que se erige el proyecto Espectadores/Creadores. En este último se convoca a creadores, provenientes de diferentes disciplinas artísticas y profesionales, a que escojan y presenten públicamente filmes que dialoguen con sus inquietudes creativas, e incluso que hayan motivado un proceso de creación. Los invitados se sitúan como espectadores que comparten con el público –compuesto por otros espectadores y espectadoras–, el acontecimiento de ver una película y, a partir de esta experiencia, repiensen los procesos de producción de sentido en los que participan. De esta forma, al dar cuenta de cómo un ver (el de los creadores y creadoras participantes) conduce a un hacer (las producciones en diálogo con las obras fílmicas presentadas), las sesiones se convierten en una oportunidad privilegiada para el examen de la agencia espectral.

Palabras claves: espectador, creación, cine, experiencia estética, recepción.

Abstract: Activities from the project Espectadores/Creadores. Encuentros interartísticos en torno a una pantalla are reviewed in the light of theories around aesthetic reception, and especially those referring to the cinematographic spectator. Sometimes, this one, conceived as a viewer or an audience, is among the main objects of study in contemporary studies in cinematography. In the last three decades, these theories have questioned the supposed passivity of the receiver and explored his/her role in the constitution of an aesthetic experience. The conception of the viewer as an active entity is the theoretical ground on which the project Espectadores/Creadores was built. Therefore, creators, from different artistic and professional disciplines are gathered to choose and publicly present films that dialogue with their creative concerns and even those that have motivated a creative process. The different authors position themselves as spectators that share with the public –also spectators– the event of seeing a movie. From this experience, they are able to rethink the production processes of meaning in which they participate. In this way, they give an account of how a way of seeing (that of the participating creators) leads to a way of doing (the productions in dialogue with the film works presented); the sessions become a privileged opportunity for the examination of the spectral agency.

Keywords: spectatorship, creation, cinema, experience, reception.

Haceres diversos

Dos verbos, es decir dos acciones, guían la reflexión que se presenta en las siguientes páginas: *ver* y *hacer*. Se trata de dos actividades que, según es postulado en las siguientes páginas, confluyen en la figura del espectador (y, por supuesto, la espectadora), hasta el punto de que el título del presente texto les atribuye una identidad: *ver* es *hacer*. Es pertinente adelantarlo: este *ver* es *hacer* en la medida en que conduce a uno, y en ocasiones a varios, procesos productivos.

La reflexión tiene por origen las sesiones de *Espectadores/Creadores. Encuentros interartísticos en torno a una pantalla*, el proyecto de acción social del Instituto de Investigaciones en Arte (IIARTE) de la Universidad de Costa Rica, y el museo Rafael Á. Calderón Guardia, del Ministerio de Cultura y Juventud del estado costarricense. Emprendida en el segundo semestre del 2017, esta iniciativa convocó a creadores de diferentes disciplinas (escritores, cineastas, artistas visuales y escénicos, incluso profesionales del derecho o el periodismo) a que escogieran un filme vinculado a propio itinerario creativo; esto es, una obra que haya determinado, nutrido o sintetizado sus intereses y búsquedas¹. Así, por ejemplo, un poeta (Alfredo Trejos) presentó un filme cuyo argumento había provocado la escritura de un poema; un coreógrafo (Jimmy Ortiz), uno que, aunque visto en edad madura, recogía las que habían sido hasta entonces sus inquietudes temáticas, visuales y sonoras; una cineasta (Hilda Hidalgo), un largometraje cuya apuesta narrativa resultaba semejante a la que ella desarrolla en sus propias películas. Realizadas en el auditorio del museo, situado en la capital costarricense, las sesiones permitieron a los invitados compartir con el público², tras la exhibición de los

¹ *Espectadores/Creadores. Encuentros interartísticos en torno a una pantalla* es, según la terminología empleada en las universidades costarricenses, un proyecto de “extensión” o “acción social”. Esto significa que su principal propósito no es la investigación, sino reafirmar el vínculo entre el quehacer académico (como son los estudios sobre la condición *espectatorial* y la interdisciplinariedad) y la sociedad costarricense. En este caso, la acción social consistió en la realización de encuentros que sensibilizaron al público –por lo general, ajeno a las aulas universitarias– respecto al cine y el quehacer artístico.

² A través de este artículo, el término “invitado” se emplea para referirse a los creadores participantes. La aclaración resulta pertinente pues, estrictamente, los espectadores que componen el público a las sesiones de *Espectadores/Creadores* están son también invitados.

filmes escogidos, su experiencia como espectadores, y la relación de esta última con el conjunto de sus creaciones.

Los encuentros constituyeron una oportunidad privilegiada para la exploración del potencial productivo de la recepción estética. Esto es así porque los espectadores involucrados, creadores y creadoras, fueron convocados a ligar el acontecimiento de visionado de un filme con los procesos a través de los cuales generan sentido. Es decir, los invitados se situaron como espectadores que comparten con otros espectadores la experiencia de *ver*, para a continuación exponer cómo esta actividad de la visión, que es de por sí un *hacer*, condujo a otro *hacer*, uno que saltaba a través de las fronteras disciplinarias y tocaba procesos como la escritura, la danza, las artes visuales o la práctica profesional.

Esta reflexión, dirigida finalmente a la pragmática de los textos audiovisuales, se nutre de figuras teóricas y discusiones en torno a la recepción estética, para examinar el laboratorio *espectatorial* que supusieron las 21 sesiones de *Espectadores/Creadores* efectuadas entre el 2017 y el 2019³. La exposición tiene el siguiente orden: en una primera parte, es expuesta una serie de elementos teóricos en torno a la recepción. A continuación, se detallan los objetivos del proyecto y se ofrece un repaso de las diferentes maneras en que sus sesiones mostraron el vínculo entre el *ver* y el *hacer*. Un último apartado, el de las conclusiones, ofrece una síntesis de lo que las sesiones de *Espectadores/Creadores* revelan sobre el potencial productivo de la recepción estética.

En busca del espectador

Desde comienzos de la década de 1970, la noción de espectador se situó entre los principales intereses de los estudios cinematográficos, siendo uno de los problemas centrales en los estudios de género, en el estructuralismo de inspiración psicoanalítica y en las investigaciones próximas al cognitivismo. Se trataba, sin embargo, de una figura que era ya medular en una de las obras pioneras de la teoría del cine, *The Photoplay. A Psychological Study* (1916), de Hugo Munsterberg (sobre esto: Andrew, p. 49-54), así

³ El proyecto continuó durante 2020 y 2021, ahora con actividades virtuales (en la página Facebook del proyecto), como consecuencia de la emergencia sanitaria producida por la COVID.

como en la original propuesta antropológica de Edgar Morin, *El cine o el hombre imaginario* (1956), que se desarrolla en torno a la participación mental y afectiva del espectador. La recepción figuraba igualmente en los análisis de los soviéticos Sergei Eisenstein y Boris Eikhenbaum, en los años 1920 y 1930, en las investigaciones producidas por el Instituto de Filmología, a finales de los años 1940, y en los textos del filósofo Étienne Souriau, quien acuñó el término “hecho espectacular” para referirse a “aquellos hechos subjetivos en los que interviene la personalidad psíquica del espectador” (Hernández-Santaolalla, p. 205).

La consolidación del espectador como un objeto teórico central en la década de 1970 coincide con el surgimiento de la teoría de la recepción (o de la Escuela de Constanza, por la universidad alemana donde se gestó), de la que son representativos los trabajos de Hans-Robert Jauss y Wolfgang Iser, entre otros. En esta corriente de los estudios literarios, de inspiración hermenéutica, se cuestionaba la supuesta pasividad del lector – una noción análoga a la del espectador– y se exploraba su función en la constitución del sentido. El disparo de salida de la propuesta fue la conocida conferencia “La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria” (1969, publicada en 1970), en la que Jauss denunció el pobre papel que había jugado el público –lectores, oyentes, espectadores– en los estudios literarios y artísticos, tanto en los de vocación formalista, como en los marxistas (Jauss, p. 172). El crítico alemán invitaba a una reescritura de la historia literaria a partir de la recepción, puesto que es en esta que los textos cobran sentido⁴. La teoría de la recepción vinculaba así una producción y una recepción “situadas” histórica y culturalmente: la actividad del lector (y acaso del espectador) no se reduce a una operación mimética, sino que es una reproducción, crítica y dialéctica, de lo pasado (esto es: lo leído, lo visto), que conduce a una transformación de la realidad en el presente. La “vida histórica” del objeto literario (o audiovisual) está signada por

⁴ Es por ello por lo que Iser, la otra figura central de la teoría de la recepción distingue entre el texto y la obra: el primero se refiere al material dispuesto por el autor, mientras que la segunda es el producto de la convergencia entre el texto y el lector (sobre esto: Hernández-Santaolalla, p. 199).

diálogos y procesos, y no puede ser comprendida sin la participación de aquellos a quienes se dirige⁵.

Hernández-Santaolalla estima que los estudios cinematográficos podrían servirse especialmente de dos nociones centrales de la teoría de la recepción: el horizonte de expectativas y los vacíos o lugares de indeterminación. La primera, heredera del “horizonte de preguntas” de Hans-Georg Gadamer en *Verdad y método* (1961), refiere a los presupuestos bajo los cuales el lector recibe el texto literario. En cuanto a los vacíos, Iser los define como esos asuntos irresueltos en el texto literario que requieren el trabajo mental del lector. Como este último, el espectador es un agente, con un horizonte de expectativas y una importante “libertad de movimiento” para desplazarse a través del texto y completarlo.

Casi al mismo tiempo que la Escuela de Constanza conmocionaba la teoría literaria, el estructuralismo de inspiración psicoanalítica volvió la vista hacia el espectador y lo incorporó a las primeras teorizaciones del dispositivo cinematográfico. Lo hacía a través del concepto de identificación, empleado por Jean-Louis Baudry y desarrollado igualmente por Christian Metz. En esta vertiente la condición espectral, vinculada a nociones como “apparatus”, “mirada” y “sutura”, daba cuenta de “una preocupación respecto a las diversas maneras cómo las instituciones cinematográficas construyen las respuestas a los filmes, y por los contextos —tanto psíquicos como culturales, individuales como sociales— que dan a esas respuestas unos significados particulares” (Mayne, p. 32⁶). Como explica Palacio, este acercamiento se asentaba principalmente en el texto, y no en su comunicabilidad, puesto que consideraba al espectador “como construido por el texto fílmico” (p. 72). No se trataba, entonces, de un espectador cuya agencia sea

⁵ Explica Jauss que solo por la participación del lector “entra la obra en el cambiante horizonte de experiencias de una continuidad en la que se realiza la constante transformación de la simple recepción en comprensión crítica, de la recepción pasiva en la recepción activa, de las normas estéticas reconocidas en una nueva producción que las supera” (p. 173).

⁶ “[...] denotes a preoccupation with the various ways in which responses to films are constructed by the institutions of the cinema and with the contexts—psychic as well as cultural, individual as well as social—that give those responses particular meanings”. Traducción del autor.

reconocida, sino de uno que es la contraparte necesaria, pero aún pasiva, en el acontecimiento fílmico⁷.

Diferente es la aproximación que ofrece, también a partir de la década de 1970, la psicología cognitivista. En esta corriente, el rol atribuido a la percepción apuntaba a un derrotero semejante al señalado por la Escuela de Constanza⁸. En el cognitivismo, el espectador no es “construido” por el dispositivo, sino que, cuando entra en contacto con el filme, dispone ya de herramientas cognitivas y recursos informativos que modelan este encuentro. Como explica Casetti, psicólogos como Julien Hochberg y Virginia Brooks postularon que el espectador “procesa los datos que recibe sobre la base de esquemas mentales que le permiten interpretar lo que tiene ante sí y formular expectativas sobre lo que vendrá después” (en Casetti, 1994, p. 124).

La propuesta de David Bordwell, en su influyente libro *La narración en el cine de ficción* (1985), sigue la estela de los investigadores cognitivistas. Según Bordwell, al entrar en contacto con una película, el espectador aplica una serie de esquemas, o *schemata*, derivados de la experiencia previa y del contexto⁹. Los esquemas habilitan la interpretación de operaciones como el montaje, la continuidad entre planos o los vacíos dispuestos por el relato, y permite la participación a través de la atención y la memoria. Palacio define los *schemata* como estructuras de conocimiento que “sirven al muy activo espectador para explicar el contenido, la narración o los tipos de organización fílmica” (p. 99). Según admite Bordwell, en una teoría constructivista como la suya es difícil distinguir entre percepción y cognición, puesto que la primera es ya un proceso cognitivo, de comprobación de hipótesis: la percepción “tiende a ser anticipatoria, estructurando expectativas más o menos probables respecto a lo que hay en el exterior” (Bordwell, p. 31) ¿Cómo funciona esta actividad perceptual en una experiencia estética, como la que

⁷ Mas allá de las diferencias existentes entre la aproximación psicoanalítica del espectador y la que, como se expone a continuación, es preferida en este artículo, es pertinente recomendar, como representativo dentro de la bibliografía en español, el estudio *El sujeto en la pantalla: La aventura del espectador, del deseo a la acción* (2009), de Arlindo Machado.

⁸ Mayne señala justamente la coincidencia en el tiempo en los giros hacia la recepción en los estudios literarios y cinematográficos (p. 35)

⁹ Bordwell toma la noción de la obra del teórico de la imagen E. H. Gombrich.

es explorada en las sesiones *Espectadores/Creadores*? Según el teórico estadounidense, el espectador

[...] lleva al trabajo artístico expectativas e hipótesis nacidas de los esquemas, derivados éstos a su vez de la experiencia de cada día, de otras obras de arte, etc. El trabajo artístico pone límites a lo que el espectador hace. Las características perceptuales sobresalientes y la forma total de la obra de arte funcionan a la vez como desencadenantes y limitadoras (Bordwell, p. 32).

El “perceptor” participa de un proceso determinado por las características del objeto, pero también por su propia agencia perceptual-cognitiva, su experiencia previa y las circunstancias de recepción. En el caso de los participantes del proyecto *Espectadores/Creadores*, estos son productores de sentido, quienes poseen además un bagaje conceptual y práctico vinculado a una disciplina (que por lo general no es el cine), que entra en juego en su apropiación del filme.

Como Bordwell, investigadores como Janet Staiger (1993), o los citados Casetti (1998) y Mayne (2000; 2005), estiman que el estudio de lo fílmico no debe centrarse en el texto, sino en el “acontecimiento”; esto es, “en la interacción de dicho texto o conjunto de textos con los diferentes grupos de espectadores en una situación espacio-temporal concreta, condicionada por un contexto determinado” (Hernández-Santaolalla, p. 211). También en Casetti, el trabajo espectacular se caracteriza por el empleo de esquemas. Estos posibilitan el desciframiento de las figuras complejas que resultan de la convergencia y conjugación de los elementos del texto audiovisual y narrativo, en ocasiones portadores o destinatarios de la memoria (p. 91)¹⁰. El espectador “habita” el filme: encuentra los medios para reconocerse en este o aquel motivo, o para situarse en la mirada construida por las imágenes y sonidos que vienen desde la pantalla (1998, p. 9).

Para Mayne (1993), resulta relevante no simplemente la relación entre el espectador y la pantalla, sino lo que acontece cuando el primero abandona el cine o concluye la experiencia de visionado. Como explica Hernández-Santaolalla, esto conduce a preguntar por “saber cómo influye el cine en su vida real, cómo la percepción de las

¹⁰ El problema de memoria vincula la investigación sobre el espectador con una parte importante de los numerosos estudios sobre la memoria mediática. Sobre el tema: Erll & Nünning, 2008; Kooijman et al., 2008; Plate & Smelik, 2009; Tilmans et al., 2010.

películas puede reconfigurar la forma de percibir el mundo.” (p. 213). Como se expone en las siguientes páginas, las sesiones de *Espectadores/Creadores* ejemplificaron justamente cómo, por su impacto en un espectador, un texto audiovisual nutre una práctica social, artística o profesional.

Las propuestas de Casetti y Mayne, que ligan al espectador tanto con el texto como con el contexto, pueden relacionarse con la semiopragmática de Roger Odin. Para este autor el público es, antes que nada, una comunidad de *hacer*: un conjunto de individuos que se reúnen en torno a un sistema de modos de producción de sentido o, como también podría considerarse, un programa de producción textual (Odin, 60).¹¹ Se trata de un hacer complejo, porque ver una película moviliza, sucesiva o simultáneamente, numerosos “modos”, cuya jerarquización variará según el espectador, la obra y el contexto¹², y los cuales son los que enmarcan la experiencia de cada espectador.

La rehabilitación del espectador, semejante a la del lector en la teoría de la recepción, no fue exclusiva del cognitivismo cinematográfico: a partir de la década de 1990, principalmente, son reconocibles desplazamientos análogos en corrientes como los estudios culturales, la denominada Nueva Historia, o los modelos teóricos etnográficos y feministas, las cuales recuperaron “para el espectador y para el contexto de consumo el protagonismo perdido en perjuicio del texto” (Palacio, p. 72).

El encuentro de espectadores y creadores

Es en esta tendencia de rehabilitación del receptor que se sitúa *Espectadores/Creadores. Encuentros interartísticos en torno a una pantalla*. En el caso de este proyecto de acción

¹¹ “[...] j'appelle public, un ensemble d'individus réunis par la mise en œuvre d'un système de modes de production de sens (c'est-à-dire d'un programme de production textuelle).”

¹² Odin menciona nueve modos: *espectacular*, que es ver un filme como un espectáculo; *fictionalizante*, es decir, dar seguimiento a una serie de acontecimientos ficcionales y narrativos; *fabulizante*, que es aproximarse a un filme para sacar del relato una lección; *documental*, en el cual se pretende informarse respecto a la realidad; *argumentativo* o *persuasivo*, que se da cuando el espectador ve un filme para sacar de este un discurso; *artístico*, que supone el aproximarse a una obra en tanto producción de un autor; *estético*, que supone interesarse por el trabajo de las imágenes y los sonidos; *energético*, que es ver un filme para “vibrar al ritmo” (*vibrer au rythme*) de las imágenes y los sonidos; y *privado*, que es cuando el espectador se aproxima a un filme para volver a su propia vivencia o a la del grupo al que pertenece. (Odin, p. 59).

social, la recuperación del espectador expresa además una vocación interdisciplinaria, como lo expresa el objetivo general:

Generar un espacio de diálogo interdisciplinario, por medio de cine foros, entre las obras cinematográficas y la producción artística, para la mejor comprensión por parte de los espectadores de los procesos creativos que sostienen diferentes expresiones artísticas¹³.

El referido diálogo, consistente en el encuentro de una obra cinematográfica y las apuestas creativas de los invitados, resultó posible porque en estos últimos llevaron lejos su condición de agentes durante la experiencia *espectatorial*. Así lo constataron las 21 sesiones realizadas entre setiembre del 2017 y diciembre del 2019, de las que se ofrece un recuento a continuación:

2017 6 de setiembre: la cineasta Patricia Velásquez presentó <i>Gloria</i> (Chile, 2013), de Sebastián Lelio. 4 de octubre: la coreógrafa y bailarina Adriana Cuéllar presentó <i>Volver</i> (España, 2006), de Pedro Almodóvar. 1º de noviembre: el poeta Alfredo Trejos presentó <i>El veredicto</i> (<i>The Verdict</i>, Estados Unidos, 1982), de Sidney Lumet. 6 de diciembre: el artista visual Roberto Guerrero presentó <i>Gilda</i> (Estados Unidos, 1946), de Charles Vidor.
2018 2 de mayo: el director teatral y actor Fernando Vinocour presentó <i>Amarcord</i> (Italia, 1973), de Federico Fellini. 6 de junio: la cineasta Paz Fábrega presentó <i>Las cuatro veces</i> (<i>Le Quattro volte</i>, Italia, 2010), de Michelangelo Frammartino. 4 de julio: el poeta y fotógrafo Esteban Chinchilla presentó <i>Hasta la maravilla</i> (<i>To the Wonder</i>, Estados Unidos, 2012), de Terence Malick. 8 de agosto: el coreógrafo Jimmy Ortiz presentó <i>Hedwig and the Angry Inch</i> (Estados Unidos, 2001), de John Cameron Mitchell. 5 de setiembre: la filósofa y poeta Alejandra Solórzano presentó <i>Yo, la peor de todas</i> (México-Argentina, 1990), de María Luisa Bemberg. 3 de octubre: el periodista y escritor Ernesto Rivera presentó <i>Hombre mirando al sudeste</i> (Argentina, 1986), de Eliseo Subiela.

¹³ Más detalles del proyecto pueden encontrarse en la página del Instituto de Investigaciones en Arte: <http://iarte.ucr.ac.cr/>.

7 de noviembre: el artista visual Adolfo Siliézar presenta *Nosferatu* (Alemania, 1922), de F. W. Murnau.

2019

13 de febrero: la artista visual Yula Cambroneró presentó *Grandes esperanzas* (*Great Expectations*, Estados Unidos, 1998), de Alfonso Cuarón.

6 de marzo: la cineasta Hilda Hidalgo presentó *La niña santa* (Argentina, 2004), de Lucrecia Martel.

3 de abril: el escritor y crítico Álvaro Rojas presentó *Cinema Paraíso* (*Nuovo Cinema Paradiso*, Italia, 1988), de Giuseppe Tornatore.

8 de mayo: el compositor Mario Alfagüell presentó *2001: Una odisea del espacio* (*2001: A Space Odyssey*, Reino Unido, 1968), de Stanley Kubrick.

5 de junio: la escritora Leda Cavallini presentó la selección de cortometrajes: “Muñequitos de la infancia”.

3 de julio: la artista visual y bailarina Carolina Córdoba presentó *La puta y la ballena* (Argentina, 2004), de Luis Puenzo.

4 de setiembre: el grupo de improvisación teatral Impromptu presentó *La vida es silbar* (Cuba, 1998), de Fernando Pérez.

2 de octubre: el poeta Alfredo Trejos presentó *¿Quién teme a Virginia Woolf?* (*Who's Afraid of Virginia Woolf*, Estados Unidos, 1968), de Mike Nichols.

6 de noviembre: coreógrafa y bailarina Erika Mata González presentó *El muro de Pink Floyd* (*Pink Floyd – The Wall*, Reino Unido, 1982), de Alan Parker.

4 de diciembre: el abogado Carlos Manuel Valverde presentó *Vida de un estudiante* (*The Paper Chase*, Estados Unidos, 1973), de James Bridges¹⁴.

Como resulta claro, la selección de los filmes no respondió a una línea temática, sino que se ajustaba a la experiencia de las creadoras y creadores. Estos decidieron también cómo se desarrollaba cada sesión: unos prefirieron ofrecer una introducción a la película, mientras que otras se inclinaron por una conversación al concluir esta. Contaron además con libertad para modificar el orden, e incluso realizar actividades con la participación del público.

¹⁴ Para garantizar la riqueza de la reflexión, se invitó a creadores con una trayectoria consolidada. Algunos han visto su obra reconocida en Costa Rica y en el extranjero. Por ejemplo: Alfredo Trejos ha obtenido el premio nacional de poesía en dos oportunidades; Paz Fábrega ganó el Festival de cine de Rotterdam con su primer largometraje; la labor periodística de Ernesto Rivera ha sido premiada en España; Mario Alfagüell ganó el premio nacional de composición en tres oportunidades y sus obras han sido ejecutadas en América y Europa.

La metodología del proyecto permitía que los invitados e invitadas escogieran no solamente el filme por exhibir, sino la naturaleza de diálogo que este establecía con sus procesos creativos. Por ejemplo, la cineasta Velásquez se inclinó por una obra que sirvió como insumo en un proceso de creación; mientras que el fotógrafo y poeta Chinchilla escogió un filme que tocaba el horizonte al que aspiraba como creador, el coreógrafo Ortiz se inclinó por uno que sintetizaba sus inquietudes. Esta apertura metodológica tuvo por objetivo allanar el camino que habría de vincular al espectador/creador con el filme. En las siguientes páginas, se recuperan algunos elementos de las sesiones de *Espectadores/Creadores*, que son representativos de los rasgos de la condición *espectatorial*.

El espectador tras el creador

Las teorías de la recepción examinadas en las anteriores páginas, en las que el lector y el espectador poseen un rol activo, soportan la premisa de *Espectadores/Creadores*: el reconocimiento de cómo una obra cinematográfica se ofrece a un espectador, quien integra la experiencia a un proceso de creación; de esta manera, eso que se presenta en la pantalla, funcionaba como el intermediario en la exploración de los modos y procedimientos del espectador/creador que la escogió. Dado que la mayoría de los creadores invitados no fueron cineastas, la actividad adquirió un matiz interdisciplinario y las sesiones mostraban cómo el cine dialoga con la literatura, la plástica o las artes escénicas. Así, además de funcionar como un laboratorio para examinar el potencial productivo de la recepción, el proyecto permitió reconocer los intercambios entre disciplinas, así como los procesos constituyentes de la investigación y la creación artística.

Al ser los invitados un tipo de espectador habituado a la comunicación –al menos, a través de sus creaciones–, las sesiones constituyeron una oportunidad privilegiada para reconocer la pragmática de los textos audiovisuales y las múltiples actividades del receptor. La primera de estas actividades incumbe a cualquier tipo de público: el entrar en contacto con un filme, construir el sentido, relacionarlo con su propia historia de vida. Una segunda actividad es más específica de este tipo de espectadores: los creadores, unos artistas, otros investigadores y profesionales, quienes se apropian de una película

por medio de los esquemas y las prioridades de su disciplina, y la presentan ante el público como la mediadora en una exploración de su trayectoria vital y creativa.

Espectadores/Creadores propició encuentros en diferentes niveles. En primer lugar, la pantalla y la sala de exhibición fueron concebidas como un espacio de confluencia: entre los espectadores y el audiovisual, y entre los invitados y el público. Este espacio es el apropiado no solamente para el cultivo de la cinefilia, sino para la comprensión de los procesos que hacen parte de la investigación y la creación. Por supuesto, antes de cada sesión, se dio también la concurrencia de apuestas y búsquedas al interior de los invitados, pues la convocatoria les obligó a una revisión de su itinerario vital y productivo, con el propósito de encontrar una pieza audiovisual que lo sintetizara adecuadamente. También al interior del creador invitado confluyeron dos espectadores: aquel que, en el pasado, se vio marcado por un filme, y este otro que, sin dejar de ser el mismo, recupera esa experiencia pretérita y la actualiza para *Espectadores/Creadores*. Finalmente, como ya fue referido, se da también la doble confluencia de creadores (los responsables del filme exhibido y el invitado que lo escogió) y de disciplinas (como el cine y la danza, el cine y la literatura, etcétera).

El cine como insumo

En la primera sesión de *Espectadores/Creadores*, realizada el 6 de septiembre del 2017, la cineasta Patricia Velásquez ratificó que el “horizonte de expectativas” es determinante en el vínculo que el receptor establece con la obra cinematográfica. Velásquez escogió y presentó *Gloria*, un filme que narra la vida amorosa de una mujer de 60 años porque, según explicó al público, este fue parte de la investigación que condujo a la escritura del guion de su largometraje *Apego* (estrenado en 2019), el cual tiene entre sus temas la relación de pareja en la tercera edad. Las expectativas fueron establecidas a partir de las necesidades creativas, y guiaron el visionado de la película de Lelio, en la que Velásquez encontró motivos narrativos y visuales que pusieron en perspectiva y modelaron su propia historia.

También en los casos de Roberto Guerrero y de los actores-improvisadores del grupo *Impromptu*, la condición *espectatorial* estuvo ligada a una búsqueda anterior al visionado

del filme. Guerrero se decidió por *Gilda*, película protagonizada por una *femme fatale*, figura que hace parte de su “arqueolocalogía”, un método de trabajo de inspiración foucaultiana por medio del cual rastrea la figura de la “loca” y concibe una obra plástica que expresa su oposición a la lógica patriarcal, binaria y homofóbica que caracteriza la sociedad costarricense¹⁵. El trayecto descrito por el artista visual, a partir de una de sus películas preferidas, ejemplificaba un proceso sobre el que Mayne llamó la atención: ese que se desarrolla cuando el espectador concluye el visionado de un material fílmico, pero se mantiene en contacto con este, a partir de las inquietudes que este motiva o viene a consolidar.

Para comprender cómo *La vida es silbar* se constituyó en insumo en un proceso de creación del grupo *Impromptu*, es pertinente explicar la metodología de la improvisación teatral. En cada función, el trío conformado por Rolando Salas, Andrey Ramírez y Javier Monge propone al público una estructura, cuyo contenido es construido (mejor dicho: improvisado) a partir de lo que la audiencia dispone. Los ensayos del grupo están entonces dedicados a concebir una estructura que facilite la improvisación de historias, a partir de la siempre impredecible retroalimentación de los espectadores. Como parte del trabajo de investigación para *Vidas*¹⁶, el grupo vio la película de Fernando Pérez, la cual presenta el entrelazamiento de las historias de un conjunto de habitantes de La Habana. Este y otros filmes en los que múltiples historias se cruzan modelaron el espectáculo de *Impromptu*, el cual presentaba a tres amigos, quienes se encuentran después de la muerte y se dedican a recordar las vidas propias y ajenas.

Velásquez, Guerrero y los miembros de *Impromptu* son representativos de un espectador que, de manera consciente, busca en los textos fílmicos la respuesta a una determinada pregunta. Otros espectadores escogen de acuerdo con razones más discretas, como la información, la utilidad o el simple placer. Fue justamente el placer el que condujo originalmente al poeta Trejos y la coreógrafa Cuellar a los filmes que presentaron en

¹⁵ En esta reflexión en torno a cuerpos y subjetividades, Guerrero se apropia del término “loca”, uno de los insultos empleados en Costa Rica para referirse a los homosexuales. La arqueolocalogía dio por resultado exposiciones como *Vergüenza ajena*, en el Museo de Arte y Diseño Contemporáneo de Costa Rica, en 2017.

¹⁶ Espectáculo que fue presentado en Costa Rica, Chile, Argentina y Uruguay, entre 2011 y 2014.

Espectadores/Creadores. En ambos casos, se trató de espectadores que encontraron sin buscar; esto es, produjeron un cierto objeto artístico a partir de un filme cuyo visionado no pretendía ser el insumo de un proceso creativo.

Alfredo Trejos fue, con excepción de los cineastas invitados, quien planteó el diálogo más directo con el cine, pues su poemario *Cine en los sótanos* (2011) está compuesto por textos concebidos a partir de películas, casi todas pertenecientes al cine clásico de Hollywood. Se trata, claramente, de un ver que es hacer, pues cada poema constituye la huella de una actividad *espectatorial*, así como la prueba de su productividad: los filmes fueron los detonantes de piezas líricas, en las cuales se evocan o retoman situaciones dramáticas, personajes o estados de ánimos contruidos cinematográficamente. Trejos participó en dos sesiones del proyecto: en noviembre del 2017 presentó *El veredicto*, de Sidney Lumet, y en octubre de 2019, *¿Quién le teme a Virginia Woolf?*, de Mike Nichols. En ambos casos, se trató de piezas cinematográficas que tienen su contraparte en *Cine en los sótanos*, con sendos poemas titulados como estas. Es notorio que, en cada sesión, Trejos leyó nuevos escritos, distintos de los presentes en el poemario; de esta manera, un tercer texto comentaba los materiales estéticos precedentes: los filmes de Lumet y Nichols y sus propios poemas, escritos siete o más años antes. El gesto ejemplificaba la diferencia que hace el tiempo en la actividad del espectador, pues un mismo material fílmico tenía nuevos efectos en un mismo espectador, a partir de los cambios en su “bagaje” vital.



Imagen 1. Sesión octubre 2018 - Alfredo Trejos

En la selección de *Volver*, por parte de Cuellar, se encuentran dos tipos de confluencia entre el ver y el hacer. En primer lugar, el argumento del filme, el cual incluye diferentes abusos sexuales por parte de figuras paternas, tuvo que ver con la concepción de *Dolores*, una coreografía estrenada en 2013, que abordaba el tema de la violencia sexual. Por otra parte, la creadora encontró en la

obra de Almodóvar una organización de las formas y los colores dentro el encuadre cinematográfico que coincidía con sus esquemas y preferencias en cuanto a organización de los materiales (como el cuerpo o el vestuario) sobre la escena. Este era un salto a través de las disciplinas, pues las imágenes que capturaron la atención de la coreógrafa se convirtieron en elementos de una propuesta escénica posterior.

El cine, una máquina del tiempo

En varias sesiones, el creador o la creadora invitada se situó frente al público como alguien que recuerda, es decir que contrasta dos diferentes receptores, situados en circunstancias históricas distintas. El filme escogido se convertía, entonces, en una suerte de máquina del tiempo, a través de la cual se revisaba una trayectoria creativa. Por ejemplo, Fernando Vinocour, quien contaba 60 años cuando participó en *Espectadores/Creadores*, se presentó como el espectador adolescente que era cuando vio por primera vez *Amarcord*: un muchacho en busca de un oficio, quien encuentra en la obra de Fellini una serie de elementos que le conmueven y dirigen en una cierta dirección. En efecto, el teatro de este dramaturgo y director teatral se caracteriza, como el cine del cineasta italiano, por su carácter lúdico y la exploración de lo imaginario y la ternura. Confluían además dos espectadores: el recuerdo del Fernando Vinocour juvenil, aún estudiante de secundaria, y el maduro, quien es ahora, además de espectador, un creador.

Una experiencia semejante fue la expuesta por el abogado Carlos Manuel Valverde, quien confesó que en la selección de *Vida de un estudiante* no primaba el juicio estético, sino la justicia con respecto al itinerario vital. La sesión permitió el encuentro del horizonte de expectativas, estéticas y vitales, de un espectador maduro, con una manera de percibir el mundo y una robusta cultura cinematográfica, con el que fue en su adolescencia. Valverde aceptó no apreciar especialmente este filme, pero, como Vinocour, recordó que ver esta película sobre un joven estudiante de derecho, poco antes de concluir la educación secundaria en los años 1970, fue determinante en su decisión de convertirse en abogado.

También Adolfo Siliézar escogió un filme, *Nosferatu*, que condujo al espectador que fue. Según explicó, el expresionismo alemán, un movimiento de vanguardia cinematográfica de la cual es representativa la obra de Murnau, fue definitorio en su constitución como artista, a finales de la década de 1970. Como prueba, compartió bosquejos y dibujos de esta época formativa, en los que era evidente la coincidencia (por el empleo de figuras largas y cadavéricas y de un gris siniestro) entre los ejercicios del joven artista –algunos anteriores a la primera vez que vio *Nosferatu*–, y el universo visual expresionista. Por supuesto, también como con Vinocour y Valverde, es lícito preguntar: ¿Con cuál espectador se encontraban los asistentes a *Espectadores/Creadores*? ¿Con el joven creador, que se nutre explícitamente del cine, o con el maduro, quien escoge una película tras volver la vista hacia atrás y encontrar en esta una síntesis de su trayecto creativo y



Imagen 2. Sesión noviembre 2018 - Adolfo Siliézar

vital? La respuesta queda en suspenso, pero es, en cualquier caso, menos importante que la misma pregunta, que apunta al dinamismo de lo que Souriau denominó el hecho *espectatorial*.

Este reconocimiento de un congruente relato creativo y vital, como resultado del examen de la condición *espectatorial*, figuró también en las participaciones de Cavallini y Córdoba. La primera, quien ha dedicado una parte importante de su obra a

la literatura infantil, no se decidió por una sola película, sino que presentó “Muñequitos de mi infancia”, una selección de cortometrajes animados, vistos por primera vez en los años 1960, que permitieron aproximarse a su experiencia infantil como espectadora. En cada pieza audiovisual identificó temas (como la pobreza o el abuso) o motivos (los niños y niñas) que reaparecen en su obra narrativa y dramática.

En el caso de Córdoba, la elección de *La puta y la ballena* no fue enteramente consciente: recordaba que la película le impactó, pero apenas recordaba el cómo y el por qué. En principio, parecía evidente que le podían haber atraído la cuidada fotografía y las

secuencias de baile, dado que la plástica y la danza eran sus nichos disciplinares. Sin embargo, la sesión se desarrolló por otro rumbo: como Guerrero, Córdoba ofreció un recorrido por sus creaciones y compartió grabados de fechas tan iniciales en su producción como 1997. Ejemplificaba eso que afirmó Jausss respecto a la literatura: cada lectura renueva el texto, lo “trae a la existencia actual” (p. 175); cada nuevo visionado de *La puta y la ballena* habilitaba para Córdoba un nuevo filme. En la exposición, recuperó elementos de la película de Puenzo para exponer los temas que le interesaron como creadora, como son la maternidad fallida (“La mujer rota” es el título de una serie, anterior al visionado de *La puta y la ballena*) y las relaciones de pareja.

La obra cinematográfica, horizonte y síntesis

El proyecto Espectadores/Creadores solicitó a los invitados e invitadas que seleccionaran un filme, vinculado con su trayectoria creativa; el carácter de esta relación es decisión de los creadores. En algunos casos, el filme apuntó al futuro, el horizonte hacia el cual dirigen los creadores su actividad. Esto fue particularmente claro en la elección de *Hacia la maravilla*, por parte del músico, fotógrafo y poeta Esteban Chinchilla, quien encontró en la obra de Malick una serie de cualidades que coinciden con las que él mismo persigue en sus distintas facetas creativas. El filme hace un uso intensivo de la voz en *off*, la cual se expresa con marcado lirismo, dos rasgos que tocaban su condición de poeta. Por otra parte, las imágenes conseguidas por el director de fotografía, Emmanuel Lubezki, fueron destacadas por Chinchilla, quien se posicionó no solamente como espectador, sino como un fotógrafo que aprende del trabajo de un colega. Finalmente, la relación entre el sonido (la citada voz en *off* y la música) y la imagen, se vinculaban, para Chinchilla, con la coexistencia de diferentes modos de expresión en su propio hacer artístico.



Imagen 3. Sesión julio 2018 - Esteban Chichilla

Una relación semejante en la que el horizonte de expectativas, respecto a la creación, determina la selección del filme, fue la propuesta por las cineastas Paz Fábrega e Hilda Hidalgo. En el caso de Fábrega, esta escogió *Las cuatro veces*, obra que conoció desde su gestación, cuando coincidió con el director Michelangelo Frammartino en diferentes talleres de escritura y producción, mientras éste preparaba la mencionada película y ella hacía lo propio con su largometraje *Agua fría de mar* (2010). Los dos filmes, el de Frammartino y el de Fábrega, son representativos de las búsquedas que caracterizan los festivales internacionales: rehúyen la clasificación genérica (no puede afirmarse si *Las cuatro veces* es ficción o documental), exploran el carácter expresivo de los objetos y del silencio (uno de los “protagonistas” es un cabrito; otro es un árbol) y apenas ofrecen una línea narrativa. En cuanto a Hidalgo, su condición de espectadora era semejante a la de Guerrero, en el sentido de que *La niña santa* hacía parte de una investigación, y a las de Fábrega y Chinchilla, pues la película resultaba representativa de un cierto cine, atmosférico y con una narrativa mínima, que es el que le interesa realizar. Su experiencia

como espectadora revelaba entonces sus inquietudes como creadora: un cine sensorial, sin efectismos, pausado, y que aborda además la condición de la mujer, desde una perspectiva para nada complaciente.

Otras invitadas e invitados se presentaron como espectadores que encuentran en una obra fílmica un reflejo de sus propias inquietudes, tanto artísticas como vitales. No como en los casos de Chinchilla o Fábrega, en los que era un horizonte al cual apuntaban en tanto creadores, sino como la síntesis de diferentes búsquedas, generalmente anteriores al visionado de la película. Esta fue la clave propuesta por el coreógrafo Jimmy Ortiz, cuando presentó *Hedwig and the Angry Inch* (2001), la cual vio por primera vez cuando ya contaba con más de dos décadas de trabajo (primero como bailarín, después como coreógrafo). En esta película, adaptación de un musical y dedicado a la identidad sexual, Ortiz encontró una obra que dialogaba con sus inquietudes, no solamente estéticas (la coordinación entre cuerpo y música, el uso del color), sino temáticas pues, según explicó al público a la sesión de *Espectadores/Creadores*, sus creaciones han buscado cuestionar el binarismo que la sociedad impone a los roles sexuales.

La intervención del coreógrafo invitó a recuperar a Mayne, quien señala que el estudio de la condición *espectatorial* involucra un compromiso con modos de ver y contar, oír y escuchar, no solo en términos de cómo los filmes están estructurados, sino de cómo las audiencias se imaginan a sí mismas (Mayne, 32)¹⁷. En el caso de Ortiz, este espectador se imaginó como portador de una misión, que consideró coincidente con la de tesis del filme escogido. Confirmaba así que, como planteó la Escuela de Constanza, el acontecimiento de la recepción se da en el marco de una situación histórica y cultural, que lo determina; o bien, ahora en los términos de Bordwell, que la recepción ocurre según esquemas vinculados al contexto y la experiencia previa. Lo mismo puede decirse de otras intervenciones, como la de Guerrero, cuyas creaciones también pretenden cuestionar la sociedad heteronormativa, o la de Córdoba, a quien *La puta y la ballena* condujo al tratamiento de la condición de la mujer en sus obras.

¹⁷ “[...] not only in terms of how films are structured, but in terms of how audiences imagine themselves”.

La productividad de la visión

Los asistentes a las sesiones de *Espectadores/Creadores* tienen la oportunidad de familiarizarse con los procesos constitutivos de la creación, principalmente la artística. También, de apreciar piezas fílmicas relevantes –algunas consideradas entre las más importantes de todos los tiempos, como *Nosferatu* y *2001: Una odisea del espacio*–. Igualmente, las presentaciones de las creadoras y los creadores invitados dirigieron la mirada hacia las relaciones existentes entre el cine y otras disciplinas artísticas y profesionales, conduciendo la reflexión al rico campo de la interdisciplinariedad. Cualquiera de estos asuntos (los procesos creativos, el abordaje de los filmes o los vínculos interdisciplinarios) merece un abordaje específico; en las anteriores páginas se optó, sin embargo, por un cuarto problema de investigación: la productividad de la recepción, reconocida en un tipo de espectador particular, ese que está familiarizado con los procesos creativos.

Los referentes teóricos del proyecto *Espectadores/Creadores. Encuentros interartísticos en torno a una pantalla* son los estudios cinematográficos contemporáneos que dan cuenta de la agencia del receptor. Según estos, los espectadores son entes activos, sin cuya participación el texto audiovisual no se completa como entidad semiótica. Los rasgos de esta condición *espectatorial* resultan más pronunciados en el caso de los invitados al proyecto, pues se trata de receptores que son también generadores de sentido. Materializaban la dinámica descrita por Jausss respecto a la lectura: el público “no es sólo la parte pasiva, una cadena de meras reacciones, sino que constituye a su vez una energía formadora de historia” (p. 173). Como fue expuesto, las sesiones de *Espectadores/Creadores* dibujaron tres posicionamientos *espectatoriales*:

1. uno en el que el espectador busca y encuentra en una película, según sus esquemas y prioridades disciplinares, los materiales para sus procesos creativos;
2. otro en el que el filme permite recuperar el espectador pretérito, y en ocasiones poner en perspectiva una trayectoria vital y artística; finalmente
3. uno en el que el espectador encuentra en la obra fílmica una suerte de horizonte aspiracional o síntesis de sus propias inquietudes.

Es posible que otra metodología –distinta a la presente, que se adaptaba a la naturaleza de un proyecto de acción social– permitiría afinar esta tipología del espectador/creador y, a través de este, reconocer mejor las características de la agencia *espectatorial*.

Al dirigir la atención hacia el acontecimiento de la recepción, las sesiones de *Espectadores/Creadores* permitieron reconocer, a través de las experiencias de un conjunto de receptores particulares (los creadores), la pragmática del texto audiovisual. El ver, que siempre ha conducido a un hacer (como lo son el reconocimiento, el seguimiento de una historia o la interpretación), en esta oportunidad llevaba además a una actividad productiva (como ocurrió con la cineasta Velásquez o el poeta Trejos), o entraba en relación con esta (como pasó con la artista visual Córdoba). El horizonte de expectativas, característico de toda recepción de un texto estético, guio las experiencias de espectadores como Chinchilla y Ortiz, quienes encontraban, reflejadas en la película escogida, sus propias búsquedas. En cualquiera de las intervenciones fue posible rastrear la continuidad dialógica entre el texto audiovisual y su receptor, así como la relevancia de su situación histórica. Algunas evidenciaron el dinamismo de la experiencia *espectatorial* y el rol del tiempo en la misma: los cambios en la apreciación de una película (Valverde, al presentar *Vida de un estudiante*), los distintos efectos que esta produce (Trejos, quien escribió un texto con cada nuevo visionado), o el redescubrimiento de las obras fílmicas, motivador a su vez de una revisión del recorrido vital y creativo (Cavallini y Córdoba).

En las sesiones de *Espectadores/Creadores. Encuentros interartísticos en torno a una pantalla*, los creadores invitados y el público se encontraron con la productividad de la visión. Al propiciar este encuentro, este proyecto de acción social coincidió con la apuesta de los estudios contemporáneos que atribuyen al receptor una condición de agente. Es esta una línea de investigación que, pese a su notoriedad en las últimas décadas, ofrece aún muchas vetas por explorar. De ello quiso dar cuenta el presente texto.

Referencias

- Andrew, D. (1993). *Las principales teorías cinematográficas*. Madrid: Rialp.
- Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós.
- Casetti, F. (1994). *Teorías del cine. 1945-1990*. Madrid: Cátedra.
- Casetti, F. (1998). *Inside the Gaze. The Fiction Film and Its Spectator*. Indiana: Indiana University Press.
- Erll, A.; Nünning, A. (ed.). (2008). *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlín y Nueva York: De Gruyter.
- Hernández-Santaolalla, V. (2010). De la Escuela de Constanza a la Teoría de la Recepción Cinematográfica. Un viaje de ida y vuelta. *FRAME*, 6, 196-218.
- Jauss, H. (2013). La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria. *La historia de la literatura como provocación* (p. 151-207). Madrid: Gredos.
- Kooijman, J. et al. (ed.) (2008). *Mind the Screen. Media Concepts According to Thomas Elsaesser*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Machado, A. (2009). *El sujeto en la pantalla: La aventura del espectador, del deseo a la acción*. Gedisa: Barcelona.
- Mayne, J. (1993). *Cinema and Spectatorship*. Oxfordshire: Routledge.
- Morin, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Odin, R. (2000). La question du public. Approche sémio-pragmatique. *Réseaux*, 18 (99), 49-72. DOI : 10.3406/reso.2000.2195. Recuperado el 7 de junio de 2016.
- Palacio, M. (1998). La noción de espectador en el cine contemporáneo. En J. Talens & S. Zunzunegui (coord.). *Historia General del Cine. Vol. XII. El cine en la era del audiovisual* (p. 69-100). Madrid: Cátedra.
- Plate, L.; Smelik, A. (2009) *Technologies of Memory in the Arts* (p. 1-12). Nueva York: Palmgrave MacMillan.
- Staiger, J. (2000). *Perverse Spectators. The Practices of Film Reception*. Nueva York & Londres: New York University Press.
- Staiger, J. (2005). *Media Reception Studies*. Nueva York & Londres: New York University Press.
- Tilmans, K. et al. (ed.). (2010) *Performing the Past: Memory, History, and Identity in Modern Europe* (p. 11-23). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Trejos, A. (2011). *Cine en los sótanos*. San José: Germinal.

La Revista Umbral es la revista inter y transdisciplinaria sobre temas contemporáneos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Forma parte de la plataforma académica Umbral, auspiciada por la Facultad de Estudios Generales y el Decanato de Estudios Graduados e Investigación. Promueve la reflexión y el diálogo interdisciplinario sobre temas de gran trascendencia, abordando los objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias o con enfoques que trasciendan las disciplinas. Por esta razón, es foro y lugar de encuentro de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Sus números tienen énfasis temáticos, pero publica también artículos sobre temas diversos que tengan un enfoque inter o transdisciplinario. La Revista Umbral aspira a tener un carácter verdaderamente internacional, convocando a académicos e intelectuales de todo el mundo. La Revista Umbral es una publicación arbitrada que cumple con las normas internacionales para las revistas académicas. Está indexada en [Open Journal Systems](#), [Latindex](#) y [REDIB](#).

Disponible en umbral.uprrp.edu

La Revista Umbral de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras
está publicada bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#)

El aspecto misional, la música y el dominico Fray Luis Cáncer en la evangelización de América, (S.XVI)

The Missionary Effort in the Sixteenth Century: Music and the Dominican Friar Luis Cáncer, OP.

Ángel Luis Olmeda

Universidad de Puerto Rico

angel.olmeda@upr.edu

Resumen: Se describe el establecimiento de las misiones religiosas en la América colonial del siglo XVI. Se discuten aspectos sobre el método de evangelización del indígena. Se contrasta la visión de la Iglesia, el Estado y las primeras ordenes en América. Se aportan datos sobre el Fray Luis Cáncer, O.P. (Fray Luis), como evangelizador pacifista y seguidor de Fray Bartolomé de Las Casas, O.P. (Padre Las Casas). Se presenta información sobre el primer código de música en lenguas indígenas del Nuevo Mundo de Fray Luis. Se destaca el Concilio de Lima de 1583 por su incorporación de lenguas indígenas en el proceso de evangelización. Se traen a la discusión datos sobre la estancia del Fray Luis en la isla de Puerto Rico, su paso por Centroamérica y su eventual muerte en la Florida.

Palabras claves: evangelización, misiones, América, Iglesia Católica, siglo XVI, pacifista, indio, música religiosa, dominicos, franciscanos, jesuitas, lenguas indígenas, Concilio de Lima 1583, compositor, cánticos, México, Guatemala, Centroamérica, Puerto Rico.

Abstract: We describe the establishment of religious missions in America in the sixteenth century. Aspects related to the method of evangelization of the indigenous are discussed. The visions of the first religious orders in colonial Hispanic America are contrasted. Information about Fray Luis Cáncer, O.P. (Fray Luis), as a pacifist evangelizer and follower of Fray Bartolomé de Las Casas, O.P. (Padre Las Casas), it is provided. It is presented information about first codex with music in indigenous languages of the New World composed by Fray Luis. We highlight the Council of Lima of 1583 for its inclusion of indigenous languages in the process of the evangelization. We bring to the discussion the passage of Fray Luis by the island of Puerto Rico, Central America, Mexico and his death in Florida.

Keywords: evangelism, missions, America, Catholic Church, sixteenth century, pacifist, Indian, religious music, Dominicans, Franciscans, Jesuits, indigenous languages, Council of Lima 1583, composer, songs, Mexico, Guatemala, Central America, Puerto Rico.

Aspecto misional en América

Al referirnos a las misiones en América, debemos mirar el final del período medieval cuando la cristiandad en Europa era mayoritaria. Esto particularmente porque su éxito

evangelizador se debió en gran medida a la actividad misional. Los misioneros y las instituciones monásticas y conventuales habían probado ser de utilidad para la conversión al cristianismo y para la proyección universal de la Iglesia. Por lo cual, para la Corona española el envío de misioneros a América sería un medio para acometer el compromiso evangelizador y una forma de legitimar la empresa colonizadora. Es por ello, que el fenómeno misional reaparecerá con gran fuerza en América. Alberto de la Hera, estudioso del indio y la Iglesia de este período, define la actividad misional de la siguiente forma: “para que pueda haber misiones es necesario que haya un destinatario de la misma. Al destinatario de las misiones podríamos definirlo, [...] como el infiel convertible” (Hera, 1992, pp. 20-22.). Para el período medieval “el infiel convertible” lo representó principalmente el moro y el judío, para los misioneros del inicio de la colonización americana “el infiel convertible” lo era el indio americano.

La Corona y la Iglesia concentraron en la cristianización del indígena como parte principal de la empresa colonizadora de América. Por lo cual el “infiel convertible”-por usar el termino de Alberto de la Hera-, será motor del carácter evangelizador de la colonización de América. A ese empeño evangelizador se dio Fray Bernardo Boyl O.M., cuando llegó acompañado de varios frailes a La Española en el segundo viaje de Cristóbal Colón. Su llegada a La Española aportó al continente el primer grupo de misioneros que por bula papal vendría a cumplir con el propósito de evangelizar al indígena (Márquez & Máximo, 1992, p. 12 y 63; Dussel, 1983, 301 y 304).

El método de evangelizar

Una gran parte del conocimiento sobre el modo de vida de las culturas indígenas del período de la conquista americana nos ha llegado gracias a los misioneros religiosos. Quienes con el propósito de conversión de los indígenas a la fe cristiana procuraron conocer sus costumbres, aprender sus lenguas, recoger sus vocablos, escribir sobre sus ritos, templos y hábitos. Sin embargo, las primeras órdenes misioneras en América debieron lidiar con las conflictivas posiciones que se tenían sobre el tratamiento que se debía dar a los indios. En este sentido, el conflicto no era solamente el creado por el sistema de encomiendas, -que en muchas ocasiones operaba como un disfraz-, que tras

el propósito de la evangelización del indígena que proponía, ocultaba el trabajo forzado al que se le sometía. El conflicto se daba también en el mejor afán de evangelizar y de atender el carácter espiritual del indígena. Los religiosos se encontraron enfrentados entre sus distintas ideas de cómo debía ser evangelizado el indio. Algunos religiosos entendieron que debía terminarse con los rituales y templos evitando las prácticas milenarias de los indígenas por considerarlas barbáricas. Otros entendieron que lograr la conversión del indígena requería del conocimiento de su lenguaje y costumbres, para por vía del convencimiento, mediante la prédica y el ejemplo lograr su conversión. Por supuesto que de parte de algunos grupos indígenas hubo resistencia al abandono de sus creencias bajo cualquier método. Sin embargo, algunos de los proyectos misionales que con el pasar del tiempo tuvieron más éxito y arraigo en las poblaciones indias y mestizas, fueron los que incorporaron tradiciones de estos pueblos. La incorporación de nuevas formas en la celebración y culto, dieron al catolicismo popular características y personalidad propia en dichas regiones. Antonio García-Abásola en su artículo, La visión del indio americano en los primeros franciscanos de México, hace el siguiente comentario en torno a los misioneros franciscanos:

La actitud de los primeros franciscanos hacia los indios y su cultura fue la de aceptar muchas de sus manifestaciones, por ello las danzas y otras muestras de religiosidad popular pasaron a ser elementos habituales en la liturgia y en las fiestas cristianas en sus comunidades (García y González, 1993, pp. 191-197).

El papel de la música en la evangelización

La música religiosa de la Iglesia Católica en América tuvo sus comienzos en la mayor parte de los casos, por vía de la actividad misional. La música fue para los misioneros una valiosa herramienta para la evangelización del indio. Es por ello que podemos encontrar una importante actividad en la enseñanza musical en órdenes como la de los franciscanos, dominicos, agustinos, benedictinos y jesuitas llegados en el siglo XVI (Pease & Moya Pons, 2000, p. 476). Sin embargo, el papel que la música tendría en el indígena era entendido de formas distintas por algunos religiosos. Algunos entendían que el uso de la música debía ser pragmático. Lo que significaba que el conocimiento musical que se aportaba al indio tenía el fin único de ser un método para acercarlos a la Fe cristiana y lograr su conversión. Por la música aprendían los rezos cristianos y

conocían la palabra, pero no obtenían necesariamente una verdadera formación musical. Otros religiosos, además de la evangelización del indígena, se proponían una formación educativa integral al más alto nivel. Estas dos perspectivas no representaron contradicción para el proceso evangelizador, pero si llevarían a resultados que recogerían frutos distintos. Los misioneros que transfirieron sus conocimientos del más alto nivel de educación musical a sus discípulos indios tuvieron un efecto de grandes proporciones. Estos indígenas se incorporaron al culto llegando en algunos casos a convertirse en cantantes de iglesia de calidad profesional. Además, hubo casos en que fueron compositores de gran calidad como lo expresa Daniel Mendoza de Arce: “Some of them even composed music that could compare with what was written by Spain-educated maestro (Mendoza de Arce, 2001, p. 35).

Gran parte de estos talentosos músicos, indios y mestizos que se fueron incorporando a la música litúrgica de la iglesia eran el resultado de escuelas y colegios fundados desde muy temprano en el siglo XVI. Estos centros religiosos fueron creados por órdenes de misioneros que capacitaron en todas las disciplinas de la música a sus discípulos. Por ejemplo, el franciscano Fray Pedro de Gante O.F.M. (Fray Pedro), llega a América en 1523, y se encarga de abrir y dirigir el Colegio San Francisco de la ciudad de México (Palomera, 1988, pp. 64-65). Fray Pedro con una estupenda formación musical en Europa, logró a pocos años de su llegada formar un coro de excelencia compuesto por indígenas que estarían listos para cantar en la recién fundada Catedral de México en 1528 (Cuevas, 1922, pp. 211-242). Este coro compuesto por indios participó del calendario litúrgico de la Catedral de México por varios años. Fray Pedro estaba tan seguro de la calidad del coro que había formado, que en 1532 sugirió que el coro debía cantar ante el propio rey para que pudiera oír lo bien que sonaba (Béhague, 1979, p. 7). Fray Pedro conformó más escuelas en el valle de México durante el período de 1527 al 1572 (Palomera, 1988, p. 66). Desgraciadamente estas escuelas eran accesibles solamente para los hijos de familias indígenas de abolengo a las que se les permitía recibir instrucción musical. Se fundó el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco en 1536, que acogía a los indios jóvenes en régimen de internato (Palomera, 1988, p. 68).

Los jesuitas llegados a mediados del siglo XVI también crearon colegios para indios y concibieron la creación de un clero nativo, asunto que fue controversial (Klaiber, 2007, pp. 16-66). Para el final del siglo XVI gran parte de los colegios para educación de los indios habían disminuido en cantidad. La realidad es que la enseñanza al indio perdió interés y los religiosos atendían cada vez más la educación de una clase urbana que se componía de mestizos, negros, criollos y españoles.

Fray Luis Cáncer, figura relevante del proceso evangelizador misional

Una figura relevante del siglo XVI en el aspecto misional del cual queremos dar cuenta es el músico y dominico Fray Luis. Este pertenece al proyecto inicial de evangelización del indio y más concretamente a la visión pacifista de evangelización que el Padre Las Casas, promovió.

El Fray Luis fue compañero del Padre Las Casas, de Fray Pedro Angulo, O.P., de Fray Domingo Vico, O.P., y de un número de frailes que componían el espíritu pacifista transmitido por Fray Antonio de Montesinos, O.P., al Padre Las Casas (Burguet Huerta, Barrado Barquilla, & Fueyo Suárez, 2006, p. 12). El fray Luis participó de los esfuerzos por erradicar los abusos que con los indios tuvieron algunos de los conquistadores de la época. En una reunión de obispos y teólogos que se celebró en México en el año de 1546, defendió celosamente la libertad de los indios (Viñaza, 1892, p. 246).

Historiadores que han trabajado la figura del Fray Luis no han podido definir con certeza datos básicos, como la fecha de su nacimiento que se redondea por los últimos años del siglo XV. Con gran dificultad han develado su lugar de origen como Barbastro en Aragón, su linaje, y algunas secciones temporales de su vida antes de su partida a las Indias en el convento dominico de San Esteban (Burguet Huerta *et al.*, 2006, pp. 270-271). No se pone en juicio su importante participación como evangelizador pacifista seguidor del Padre Las Casas. Incluso se alude a que Fray Luis fue compañero de viaje del Padre Las Casas hacia el Convento de Santo Domingo de México en 1536 (Barrado, 1990, p. 266). Posteriormente regresó con el Padre Las Casas a Guatemala quien había conseguido autorización para entrar pacíficamente, o sea sin armas, en la zona de Tezulitlán en Guatemala. Para muchos estudiosos este es el punto de partida de la

empresa de evangelización pacífica tan deseada por Padre Las Casas y sus seguidores (Barrado, 1990, p. 139). El relato de estos eventos nos llega por vía de Fray Antonio de Remesal, O.P. (Fray Antonio), uno de los primeros cronistas de Centroamérica. Fray Antonio alude que en estos años Fray Luis era un experto en las lenguas indígenas, algo que era esencial para la empresa pacifista de Padres Las Casas (Remesal, 1620, p. 124). Lo que, de ser cierto, plantea que el Fray Luis debía llevar suficiente tiempo conociendo dichas regiones para dominar sus lenguas. El relato de Fray Antonio coloca al Fray Luis al lado de Padre Las Casas, en un período donde Padre Las Casas emprendía su evangelización entre México y el corazón de Centroamérica (Burguet Huerta *et al.*, 2006, p. 271).

Fray Luis Cáncer, evangelización y música



Códice con notación musical del Fray Luis Cáncer.

La aportación de Fray Luis a la evangelización por vías de la música es poco conocido. Es el Padre Las Casas uno de los primeros en atestiguar que el fray Luis había compuesto los primeros cánticos cristianos, coplas, versos e himnos en las lenguas indígenas quiché de Sacapulas y Cochi de la región de Cobán (Viñaza, 1892, p. 246). Esta información esta contenida en los antiguos archivos del obispado de Cobán, en Verapaz actual República de Guatemala (Recinos, Goetz, & Griswold, 1950, pp. 43-44). Son 33 hojas en 4to que fueron compuestas por Fray Luis, como el propio

documento lo indica.¹⁸ Lo que es un claro testimonio documental de la temprana actividad musical evangelizadora de Fray Luis.

¹⁸ "Fotocopia del manuscrito que se encuentra en Tom Perry Special Collection, en Harold Lee Librarry de Brigham Young University del Fray Luis Cáncer, (1545). La *figura en la* p. 7 de este artículo contiene la imagen de la parte del código con notación musical escrita por el Fray Luis.

Aparte de estos documentos y las alusiones de Padre Las Casas, las anotaciones de cronistas del siglo XVI como Fray Antonio, y Fray Agustín Dávila Padilla, O.P., es muy poca la información que se tiene sobre el Fray Luis en estos años. Lo que lleva a una gran incertidumbre sobre su actividad en América. Interesante es saber que la falta de documentación sobre la figura de fray Luis parece sorprender a más de uno. Fray Isacio Pérez Fernández, O.P., uno de los principales estudiosos de la historia de la orden, hace referencia a esta particular situación de escasa documentación sobre el dominico con la siguiente expresión, “Hay que admitir resignadamente que, en el plano documental, Fray Luis es una especie de personaje desconocido; “ha tenido la desgracia de ser para nosotros un personaje fantasmal” (Barrado, 1990, p. 265).

Fray Luis Cáncer en la isla de Puerto Rico

La escasez documental sobre el Fray Luis es aún más dramática en torno a su estadía en Puerto Rico. No se tiene una clara constancia de la fecha en que llegó al país. Cuesta Mendoza subraya un dato sobre la posible fecha de la llegada de Fray Luis, basándose en que el fraile alegó en el año de 1540, estando en España en busca de misioneros para traer a América, que hacía, “23 años había llegado a la isla de Puerto Rico” (Barrado, 1990, p. 265; Cuesta Mendoza, 2014, p. 53). De ser esto correcto, advierte Cuesta Mendoza, Fray Luis habría llegado a la isla alrededor del año 1517. Este dato es sin duda de gran relevancia, no solo por su temprano arribo a Puerto Rico, sino porque podría significar que el tiempo que pasó en la isla fue suficiente para que este hubiese ejercido sus dotes de compositor (Olmeda, 2015, pp. 100-102). Sin embargo, algunos historiadores cuestionan la veracidad de la fecha por la insuficiencia de datos que lo demuestre a toda duda. El hecho es que no se tiene relato de viaje de pasajero que confirme la temprana fecha aludida por Cuesta Mendoza. En muchas ocasiones los relatos que aparecen en los documentos de viaje de pasajero que hemos examinado, indican el paso de frailes a las Indias sin definir sus nombres. Esto por supuesto, crea mayores expectativas sobre el paso en fechas tempranas del Fray Luis al continente americano. No obstante, no existe duda de que hubiese estado en Puerto Rico, pues existe, además de quien lo atestigua, documentación del Archivo General de Indias que evidencia la encomienda que se le diera para que este participara en la organización del

convento de los dominicos en la isla. “Encomendándole entonces los Prelados que fuese a la fundación del convento de la isla de Puerto Rico” (Cuesta Mendoza, 2014, p. 315). de Puerto Rico.” Además de su paso por Centroamérica y México, existe evidencia en el Archivo General de Indias de su posterior viaje a la Florida.

Cuesta Mendoza se reafirma sobre la temprana estancia del fray Luis citando a los historiadores, Fray Antonio, el historiador Francisco Jiménez de Urrea, Fray Agustín Dávila Padilla, O.P., y a Fray Lucas Montoya de la Cruz, O.M., para indicar que el “verdadero fundador y primer superior de los dominicos en Puerto Rico lo fué [...] Luis Cáncer [...] formalizando la fundación material y espiritualmente” de los dominicos de la isla (Cuesta Mendoza, 2014, p. 53 y 316). También así lo afirman historiadores y estudiosos contemporáneos, como Fray Mario A. Rodríguez León, O.P. (Padre Mario), quien especula que la llegada de Fray Luis a la isla pudo haber acontecido en 1521 cuando se dio el traslado de Caparra a la isla de San Juan (Barrado, 1990, p. 152). El Padre Mario al igual que Cuesta Mendoza, aluden a Fray Luis como el primer prior de convento dominico de Puerto Rico. Esperamos que en el futuro se pueda tener mayor precisión sobre el tiempo en concreto que el Fray Luis pasó en la isla de Puerto Rico.

Música como método de evangelización

Lo que sí podemos afirmar, es que Fray Luis, fue de los primeros en utilizar la música como método de evangelización de los nativos del Nuevo Mundo. Es el primero que conocemos que, en tan tempranas fechas del siglo XVI, dejara constancia documental de un códice musical en lenguas indígenas (Viñaza, 1892, p. 246), lo que demuestra que había constituido un método en su labor evangelizadora en América. En fechas posteriores, misioneros utilizaron la música con cantos cristianos en lenguas indígenas como forma para cristianizar. Podemos aludir, que la utilidad de este método se reafirma en el hecho de que a pesar de los detractores al uso de lenguas indígenas para evangelizar, en las postrimerías del siglo XVI, en el III Concilio de Lima de 1583, los obispos decidieron que se utilizarían las lenguas indígenas para impartir la doctrina cristiana, y que todos los sacerdotes debían aprender lenguas de las regiones indígenas en que irían como misioneros (Aleza Izquierdo, Rocher Estrems, & Teruel Gutiérrez,

1999, pp. 124-125; Barrado, 1990, pp. 680-681). Esto exactamente había sido la práctica del Fray Luis en sus tempranos esfuerzos de evangelización del indígena. El Fray Luis nos dejó la más antigua evidencia documental de una práctica musical que procuró que la fe llegara al indígena con su promesa de salvación, bajo un método eficaz y humanizante.

A pesar de las interrogantes que todavía existen, el códice compuesto por el dominico Fray Luis es una importante fuente para el estudio de esta etapa de la evangelización americana del siglo XVI. Sobre la fecha de arribo de Fray Luis a las Indias, debemos seguir investigando. Pero es sin duda Fray Luis, figura clave del inicio de un proceso que aportó de manera significativa un verdadero valor cristiano. El compromiso pacifista y evangelizador del dominico Fray Luis lo llevó a la muerte en La Florida el 26 de junio de 1549 a manos de los indios que se ubicaban en la región de la bahía de Tampa.

Referencias

Fuentes manuscritas:

Carta de Fray Bartolomé de las Casas: asuntos particulares 1545 AGI, Patronato 252, R. 11.

Ayuda al despacho de religiosos dominicos 1547 AGI, Indiferente, 1964, L. 10, F. 306-308.

Mandamiento del Consejo de Indias a [...] 12 ducados por iluminar los despachos que se dieron Fray Luis de Cáncer de la orden de Santo Domingo, para ir a la provincia de Florida 1547, Indiferente, AGI, Indiferente, 424, L. 21, F. 90V.

Ayuda al despacho a Indias de Fray Luis Cáncer 1548. AGI, Indiferente, 1964, L.10, F. 323V-324.

Avisando recibo de correspondencia de Indias y otros asuntos 1548. AGI, Indiferente, 1964, L. 10, F. 323V-324.

Distribución de caudales de Indias y otros asuntos 1548. AGI, Indiferente, 1964, L.10, F.378-38 IV.

Fotocopia del manuscrito compuesto por Fray Luis 1545 Tom Perry Special Collections, Harold B. Lee Library, Brigham Young University.

Luis Cáncer: Jornada a la Florida 1549. AGI, Patronato, 19, R. 4.

Fuentes impresas:

Aleza Izquierdo, M., Rocher Estrems, J., & Teruel Gutiérrez, F. (1999). *Estudio de historia de la lengua en América y España*. Valencia: Universitat de València.

Barrado, B. J. (1990). *Actas del II Congreso Internacional sobre los Dominicos y el Nuevo Mundo*. Salamanca: Editorial San Esteban.

Béhague, G. (1979). *Music in Latin America: an introduction*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Burguet Huerta, J., Barrado Barquilla, J., & Fueyo Suárez, B. (2006). *Influencia lascasiana en el siglo XVI*. Salamanca: Editorial San Esteban.

Cuesta Mendoza, A. (2014). *Los dominicos en el Puerto Rico colonial, 1521-1821*. Río Piedras: Publicaciones Gaviota.

Cuevas, M. (1922). *Historia de la Iglesia en México (Vol. Tomo II)*. Tlalpam, D.F. México: Asilo Patricio Sanz.

- Dussel, E. (1983). *Historia general de la en América Latina*. Salamanca: Cehila Sígueme.
- García, A., y González, A. (1993). *La visión del indio americano en los primeros franciscanos de México*. Madrid: Fundación Oriol-Urquijo.
- Hera, A. d. (1992). *Iglesia y Corona en la América española*. Madrid: Mapfre.
- Klaiber, J. (2007). *Los jesuitas en América Latina, 1549-200: 450 años de. inculturación, defensa de los derechos humanos y testimonio profético*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Máquez, D., y Máximo, C. (1992). *El primer apóstol del Nuevo Mundo: Biografía de Fray Bernardo Boyl, Vicario Apostólico en América y celebrante 3 de la Primera Misa*. Santo Domingo: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Mendoza de Arce, D. (2001). *Music in Ibero-America to 1850: a historical survey*. Lanham: Scarecrow Press.
- Olmeda, Á. L. (2015). *Historia de la actividad musical y de la creación de un repertorio religioso en la Catedral de San Juan Bautista (XIX)*. [Tesis doctoral]. Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe.
- Palomera, E. (1988). *Fray Diego Valadés (O.F.M.), evangelizador humanista de la Nueva España: El hombre, su época y su obra*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Pease, F., y Moya Pons, F. (2000). *Historia de América Latina II, El primer contacto y la formación de nuevas sociedades*. Madrid: Trotta.
- Recinos, A., Goetz, D., & Griswold, S. (1950). *Popol vuh: the sacred book of the ancient Quiché Maya*. Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- Remesal, A. (1620). *Historia general de las Indias Occidentales, y particular de la Gouernacion de Chiapa, y Guatemala: escriuese juntamente los principio de la region de Santo Domingo y de las demás religiones*. Madrid: Francisco de Abarca y Angulo.
- Viñaza, C. (1892). *Bibliografía española de lenguas indígenas de América por el Conde de la Viñaza*. Madrid: Est. Tipográficos Sucesores de Rivadeneyra.

La Revista Umbral es la revista inter y transdisciplinaria sobre temas contemporáneos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Forma parte de la plataforma académica Umbral, auspiciada por la Facultad de Estudios Generales y el Decanato de Estudios Graduados e Investigación. Promueve la reflexión y el diálogo interdisciplinario sobre temas de gran trascendencia, abordando los objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias o con enfoques que trasciendan las disciplinas. Por esta razón, es foro y lugar de encuentro de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Sus números tienen énfasis temáticos, pero publica también artículos sobre temas diversos que tengan un enfoque inter o transdisciplinario. La Revista Umbral aspira a tener un carácter verdaderamente internacional, convocando a académicos e intelectuales de todo el mundo. La Revista Umbral es una publicación arbitrada que cumple con las normas internacionales para las revistas académicas. Está indexada en [Open Journal Systems](#), [Latindex](#) y [REDIB](#).

Disponible en umbral.uprrp.edu

La Revista Umbral de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras
está publicada bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#)

Reseña: Pablo Guadarrama, *Democracia y derechos humanos*

Review: Pablo Guadarrama, *Democracia y derechos humanos*

Carlos Rojas Osorio
Universidad de Puerto Rico
rojasosorio2002@yahoo.com

El filósofo latinoamericanista cubano Pablo Guadarrama González escribe *Democracia y derechos humanos: visión humanista desde América Latina* (Vol. I, 2016), y se pregunta si la democracia y los derechos humanos son conquistas exclusivas de la cultura occidental. A este respecto escribe: “tanto en el mundo académico, como en el político y jurídico, ha sido común considerar que el humanismo, la democracia y los derechos humanos son conquistas exclusivas de la cultura occidental. A partir de este eurocéntrico criterio, se sostiene que otros pueblos anteriores al devenir de dicha cultura o que han existido desvinculándose de ella, no han sido capaces de desarrollar formas de vida democráticas, y muchos menos de elaborar un pensamiento filosófico, ético, jurídico y político que lo fundamente”¹⁹. Tal actitud solo delata discriminación e ideología. Y, sobre todo una clara tendencia a juzgar las culturas por el solo criterio dominante de la cultura occidental, sus formas de gobierno y su particular forma de entender la democracia y los derechos humanos. La cultura occidental pretende ser la universal, y sobre esta base impone su criterio a todas las demás culturas que pueblan el planeta tierra. De lo que se trataría en dicha lectura de los derechos humanos es de una forma de colonialismo. Guadarrama concluye que es necesario luchar contra la falsedad de tal interpretación de la democracia y los derechos humanos. Advierte que no es fácil intentarlo, pero que es una tarea que desde Latinoamérica podemos y debemos emprender. Este colonialismo

¹⁹ Pablo Guadarrama, *Democracia y derechos humanos. Visión humanista desde Latinoamérica*, Bogotá, Random House, Taurus, Universidad Católica de Colombia, 2016, vol. I, p. 159.

cultural se retrotrae a la antigüedad clásica y en especial a la cultura griega y romana. Como contraste Guadarrama resalta la actitud de Aristóteles quien solicitó a su discípulo Alejandro Magno información sobre la cultura de la India y de Persia. Solicitud que su discípulo cumplió. La información que obtuvo sobre meteoritos le sirvió de base para su trabajo sobre los mismos. Afirma Guadarrama: “Esta consideración puede servirnos para descubrir y valorar también el posible origen y desarrollo de concepciones y prácticas de la democracia y los derechos humanos en pueblos y culturas al margen de la civilización de origen grecolatino” (161).

Es precisamente esta tarea nada fácil la que emprende Guadarrama no solo en este libro que comentamos sino en muchos otros. “Es un hecho innegable que algunos pueblos anteriores y posteriores al desarrollo de la civilización occidental, pero con independencia de ella, desarrollaron y aun cultivan formas de vida democrática y de derechos a la persona que no tuvieron necesariamente que haberse nutrido de la cultura grecolatina” (164). Fray Bartolomé de las Casas narra que presentó un cacique ante las cortes españolas, y el cacique le preguntó al fraile defensor de los indios, cómo los españoles elegían a sus autoridades, a lo que él respondió que, por ley divina y natural, al fallecer el rey debía ser sustituido por su hijo primogénito varón. “El cacique entonces le comentó cómo ellos procedían en ese caso. Reunían a todos los miembros del pueblo y por aprobación colectiva seleccionaban al más fuerte, capaz, inteligente, honrado, etc., y ese debía ser el nuevo jefe, sin importar su grado de parentesco con el anterior” (165). Y, como comenta Guadarrama, hay quienes niegan que haya democracia, a menos que estén inspirados en los fundamentos de Locke, Montesquieu, Rousseau o Rawls. “La investigación sobre los orígenes y diversas expresiones de la democracia y los derechos humanos en la actualidad tiene el reto de superar los enfoques etnocentristas que han caracterizado por lo regular la eurocéntrica vida académica” (170). Marx decía que cuando investigamos sobre el derecho, la filosofía, la política, el arte, siempre debemos fijar la mirada en la Hélade; Guadarrama piensa que es necesario ir más allá: “para justipreciar los aportes de múltiples pueblos y civilizaciones anteriores o al margen de la cultura occidental que también han contribuido al enriquecimiento de la condición humana” (170).

Guadarrama indaga en el pensamiento amerindio esta temática del humanismo y los derechos humanos. “El mito también fue en la América cuna de la reflexión filosófica, aun cuando ese niño del pensamiento fuese prácticamente asfixiado antes de articular palabras superiores”.²⁰ Cita el Pop Vuh cuando afirma: “Ni habría gloria ni grandeza en nuestra creación y formación hasta que exista la criatura humana, el hombre formado” (Ibid., 45). El ser humano será el fruto más logrado de la formación del mundo. Entre los mayas también destaca Guadarrama el valor del ser humano y cita la siguiente expresión: “Fue dueño de mandar en todas las fuerzas que se ven y en las que no se ven. Los cuatro mundos que hay dentro de este mundo le obedecían, y era rey del agua y del aire, del fuego y de la tierra. Le fue dado gran saber y poder, que luego perdió” (46).

Continuando con nuestro mundo indoamericano, Guadarrama hace referencia a los chibchas, y cita unas palabras de Suecún: “La presencia de mecanismos de elección en el Estado chibcha permite señalar en su interior algunos elementos de carácter democrático”²¹. Y Luis Villoro escribe: “Es notable que esas formas de democracia consensual presentan una analogía con prácticas semejantes en muchos pueblos indígenas de América, que se remontan a un pasado anterior a la conquista europea. En muchas comunidades indígenas persiste el ideal del consenso al que se llega por la participación de todo el pueblo en asambleas. La asamblea designa también, para cargos dirigentes, a personas que destaquen por su edad avanzada y su sabiduría. Los gobernantes están sujetos al control de los miembros de la comunidad, como proclama un lema común: deben ‘servir obedeciendo’. Estos procedimientos intentan preservar las relaciones de la comunidad; por ello chocan a menudo con el régimen de partidos políticos que dividen”²². Como agrega Guadarrama, se trata de formas de participación que aún se mantienen en las comunidades indígenas. Francisco Miró Quesada observa: “en culturas no occidentales, se gestaron formas políticas democráticas, como sucedió

²⁰ Pablo Guadarrama, *Martí, humanismo práctico latinoamericanista*, Ediciones Capiro, 2015, p. 45.

²¹ Citado de Hersch, J. *Los fundamentos de los derechos humanos*, París: Unesco, 1968, 146; Guadarrama, 2016, p. 184.

²² Luis Villoro, citado en Guadarrama, 2016, I, p. 185.

en la cultura andina”²³. Guadarrama señala que muchos de los valores de dichas culturas entraban en conflicto con la cultura occidental.

Guadarrama considera, con mucha razón, que los derechos se conquistan, son resultado de luchas laboriosas. “Los derechos son una creación histórica, como la sociedad misma. Ni existieron siempre ni fueron los mismos. Pero, además, sólo se puede hablar de la historia humana o de la sociedad como conceptos que sintetizan de manera abstracta la diversidad de las historias específicas de sociedades particulares” (224). Entre esas luchas, Guadarrama alude a la de Tupac Amaru en Perú. “Pero de la misma forma no es correcto ignorar el papel fundamental de innumerables sublevaciones de indígenas, esclavos, campesinos, etc., que se produjeron en toda América antes del proceso de Independentista, como las sublevaciones de Tupac Amaru, Tupac Katari, Wilka en el Alto Perú, los comuneros liderados por Galán en la Nueva Granada, las insurrecciones en la Sierra Madre Oriental en México, así como la permanente y ancestral lucha de los mapuches, pijaos y otros pueblos originarios que no se sometieron al conquistador o se enfrentaron con las armas a su poder” (188). José Martí reconoce esta idea básica según la cual los derechos humanos son resultado de la lucha y las conquistas sociales. “Los derechos se toman, no se piden: se arrancan, no se mendigan”²⁴. También afirmaba: “Los grandes derechos no se compran con lágrimas, sino con sangre”. Asimismo: “Los derechos se conquistan con sacrificio”²⁵.

Partiendo de la historia, la antropología y la sociología se pueden hoy conocer los aportes de las primeras civilizaciones al reconocimiento de los derechos humanos y de la democracia. Guadarrama alude a Mesopotamia, donde la ciudad de Uruk, durante el reinado de Gilgamesh (3000 años AC) hallamos experiencias democráticas. Fernández Bulté asevera: “Ese rey es un igual entre iguales. No puede imponer su voluntad al senado ni al pueblo en general, que requiere la aprobación de este”²⁶. Lo más importante era la decisión popular. Se trataría de una democracia en embrión, aunque todavía militar. Guadarrama trae también una expresión del *Corán* que dice: “Quien ha matado

²³ Francisco Miró Quesada, citado en Guadarrama, 2016, I, p. 185.

²⁴ José Martí, *Obras*, 1975, IV, p. 177.

²⁵ José Martí, *Obras*, 1975, I, p. 180.

²⁶ Fernández Bulté, citado en Guadarrama, 2016, I, p. 177.

a un hombre, sea juzgado como si hubiera juzgado a todo el género humano, mientras que quien le salve la vida ha de ser recompensado como si salvara la de todo el género humano” (179). Y en el *Génesis* bíblico se establece la obligación de respetar el día de descanso, el sábado. “Uno de los derechos, considerado una gran conquista de los trabajadores, incluso relativamente reciente, -pues comienza a hacerse efectivo en el siglo XIX- fue el derecho al descanso. Sin embargo, cuando se analizan algunos de los principios de contenido jurídico tratado en las tablas de Moisés y que posteriormente formaron parte sustancial del cristianismo, como antecedente de los derechos humanos, sobresale el derecho a descansar al menos un día a la semana. En dichas tablas se plantea: ‘Seis días trabajarás, más que en el séptimo día descansarás; aun en la arada y en la siega, descansarás’ (181).

Los pueblos bárbaros que a la postre conquistaron el decadente imperio romano no eran tan bárbaros. Guadarrama trae un comentario de Engels. “En general, las tribus alemanas reunidas en pueblos tienen pues la misma constitución que se desarrolló entre los griegos de la época heroica y entre los romanos del tiempo llamados de los reyes: asambleas de pueblo, consejo de los jefes de la *gens*, jefe militar supremo que aspira a un verdadero poder real”²⁷. El auténtico poder era pertenencia del pueblo. “De la misma forma, las concepciones antropológicas, éticas, políticas y jurídicas de los mayas, aztecas, incas, chibchas, mapuches, guaraníes, aimaras, etc., relacionadas con la democracia y los derechos humanos, tampoco deben subestimarse ni sobreestimarse, sino simplemente justipreciarlas en su dimensión y valores reales” (182).

Muchas veces se deja fuera la historia y las prácticas de diferentes pueblos porque no han consignado sus sistemas jurídicos en códigos escritos. Con ello se concede una primacía a la escritura por sobre la oralidad. Por otra parte, los derechos humanos no pueden reducirse a las declaraciones escritas en los códigos jurídicos de una sociedad. Los derechos tienen una base ética, no se basan solo en la positividad de las leyes. Los derechos humanos fundamentales deben estar consignados en la Constitución y las leyes de los Estados. “Pero su justificación no puede encontrarse en el derecho positivo

²⁷ F. Engels, *El origen de la familia, la propiedad y el estado*, citado en Guadarrama, 2016, I, p. 182.

mismo, sino en el orden de la justicia, y especialmente de la justicia social” (I, 241). El filósofo nicaragüense Alejandro Serrano afirma: “No hay democracia, sin pan; tampoco la hay sin educación y salud”²⁸. Insiste Guadarrama: “La aceptación de los derechos humanos supone entonces la de un orden ético del que se deriven los principios de justicia que debe cumplir el orden jurídico. Una persona tiene el derecho a ser tratada como fin y no solo como medio, sostenía Kant, porque se reconoce en ella un valor tal que los otros deben aceptar si quieren, a su vez, comportarse como agentes morales: ese es el valor de la dignidad” (I, 241).

Guadarrama define qué entiende por democracia. “La democracia es aquella que posibilita que todos los hombres participen realmente del gobierno de manera activa e igualitaria o al menos equitativamente, cooperando con el reconocimiento, respeto, tutela y promoción de los derechos humanos” (I, 228). La plataforma necesaria para la mejor defensa de los derechos humanos es el Estado de derecho. Pero la democracia no puede entenderse de forma meramente electoralista. Guadarrama cita un pensamiento de Eugenio María de Hostos donde se explica lo que se significa “el estado de derecho”. “Cuando ella (la sociedad) ejerce sus poderes electoral, legislativo y judicial, delegando temporalmente el ejercicio de ellos en individuos que reunidos formen cuatro instituciones diferentes (...) solo entonces se podrá considerar organizado el Estado verdadero, es decir, el Estado de Derecho”²⁹. Nótese que, a los tres poderes tradicionales, Hostos siguiendo a Simón Bolívar, agrega un cuarto poder, el poder electoral. Aunque se pueden hacer muchas objeciones a la moderna idea del Estado de Derecho, sin embargo, el mismo es necesario para defender los derechos humanos. “La mayor parte de los cultivadores de la filosofía política consideran que el Estado de Derecho constituye la mejor forma, por lo menos hasta ahora, concebida e intentada de experimentar, otra cuestión es que se haya plenamente realizada en algún país” (Guadarrama, 2016: 297).

En el Caribe, la lucha por los derechos y la dignidad humana se hizo presente en la reivindicación de la naturaleza humana del indio y del negro. En Santo Domingo Antonio

²⁸ Alejandro Serrano, *Los dilemas de la democracia*, México, 1995, p. 120. Guadarrama, 2016, I, 241.

²⁹ Eugenio María de Hostos, *Tratado de sociología*, Caracas, Ediciones Ayacucho, 1982, p. 96-97.

de Montesinos alzó su voz en defensa de la plena humanidad del indio. Montesinos también abogó por “la tolerancia ante las creencias de los pueblos indígenas”; lo cual constituyó “un preámbulo para concepciones posteriores más avanzadas sobre los derechos humanos y la democracia” (I: 391). Y Bartolomé de las Casas no busca argumentos en Aristóteles, sino como apunta Guadarrama, “en una posible fundamentación de los derechos en los pueblos originarios” (I, 390). “Las Casas, en ese sentido, es la primera y más clara y firme expresión de la doctrina moderna de los derechos universales del hombre” (I, 382). También Vitoria, desde Salamanca, se enfrenta con Ginés de Sepúlveda, para “defender la condición humana de los indios”. (I, 383) Y concluye diciendo: “Las conquistas de quienes -basándose en el consuetudinario derecho natural, como Montesinos, Las Casas, Vitoria, etc., emprendieron la lucha por los derechos humanos y el respeto por algunas formas de vida sociopolítica y jurídica de la población aborígen en tierras recién ‘descubiertas’, al ser auténticas y corresponderse con las exigencias de su época, resultan de validez universal” (371).

Señala Guadarrama que esta reivindicación de los derechos humanos del indio fue continuada por los humanistas mexicanos del siglo XVII. “Aquellos sacerdotes y funcionarios que, bajo amenazas y riesgos para sus vidas, abogaron por la condición humana de los aborígenes americanos, -más allá de la misión evangelizadora convicta, reivindicadora de principios del cristianismo originario-, se situaron en el nivel superior que reclamaba un humanismo práctico en aquella época y dejaron un legado que aún se les reconoce” (I, 408). Entre estos defensores de la condición humana del indio estuvieron los jesuitas mexicanos Benito Díaz de Gamarra, Francisco Javier Clavijero y Francisco Javier Alegre. “Las insurrecciones indígenas y de esclavos de origen africano constituyeron formas de expresión tempranas de las luchas en estas tierras por los derechos humanos. Aquellos que abogaron por su derecho a la igualdad y la libertad sobre la base del iusnaturalismo se situaron al más alto nivel del pensamiento y la praxis humanista de la época” (I, 408). En el periodo de la conquista de América hubo muchas resistencias indígenas. “Durante el proceso de conquista de América la principal forma de lucha por los derechos humanos, más que por debates escolásticos, se expresó en la resistencia de numerosas comunidades indígenas y de esclavos de origen africano que se rebelaron contra aquellas formas de explotación crueles” (I, 394).

Al parecer los utopistas del Renacimiento europeo tuvieron inspiración en las noticias que escuchaban o leían de las comunidades indígenas indoamericanas. “No debe sorprender que algunos humanistas del Renacimiento, como los socialistas utópicos, así como los ilustrados posteriores, se inspiraron en algunas formas colectivas de vida e instituciones políticas y jurídicas encontradas en América y que no se habían observado tal vez en otras culturas conocidas ya en su momento, como las asiáticas y africanas. Algunas razones deben explicar los móviles de tales fuentes de inspiración” (367).

También la ilustración latinoamericana estuvo al frente de la defensa de la democracia y los derechos humanos. “Los próceres de la independencia latinoamericana, forjados en el espíritu de la Ilustración y la pujante modernidad, estuvieron muy conscientes de que solo de una forma cohesionada y solidaria en la lucha, y la justicia social, era realizable aquella empresa” (I, 441). Simón Bolívar se basó “en las conquistas más altas del pensamiento de la Ilustración sobre la igualdad y la libertad humanas, que tenían en Rousseau a uno de los mayores exponentes” (I, 456). El pensamiento independentista latinoamericano fue humanista y defensor de los derechos humanos y la justicia social. Martí se propuso continuar la obra de Simón Bolívar en su enorme esfuerzo por la emancipación de nuestros pueblos. *Mientras haya en América una nación esclava peligra la libertad de todas*. Bolívar sabía que la independencia no era suficiente, sino que era necesaria la abolición de la esclavitud y la plena incorporación del indio a la sociedad y al trabajo libre. Escribe Bolívar: “ya todos los que piensan han aprendido cuáles son los derechos de los hombres y cuáles sus deberes”³⁰. La naturaleza, prosigue el Libertador, nos dota de un impulso hacia la libertad. Y agrega, la libertad es un alimento succulento, pero de difícil digestión. Martí y Bolívar piensan en la educación como una necesidad para el cultivo y desarrollo de la libertad. Tanto en Bolívar como en Martí, “como en todo revolucionario hay siempre una dosis de utopía” (Guadarrama, 2015: 122). El mexicano Hidalgo propugnó por la abolición de la esclavitud y el reparto de la tierra en beneficio de los indígenas. “También en el pensamiento y la praxis revolucionaria de Hidalgo y Morelos fue evidente su postura de no limitar la lucha por la independencia sino de hacerla trascender al logro de una mayor justicia social y conquista de derechos

³⁰ Simón Bolívar, citado en Guadarrama, 2016, I, p. 118.

humanos para los sectores populares” (Guadarrama, 2016: 457). Morelos unió la lucha independentista a la democracia radical agraria, y en contra del latifundismo. En Argentina, Mariano Moreno se propuso nacionalizar los yacimientos mineros. El ecuatoriano Juan Montalvo “defendió la emancipación mental y cultural de la América Latina”. La Ilustración latinoamericana fue humanista como puede constatarse en el cubano Félix Varela, en el ecuatoriano Eugenio de Santa Cruz y Espejo o en el mexicano Benito Díaz de Gamarra. La semilla ilustrada que dejaron Simón Rodríguez y Andrés Bello en Bolívar le dieron fuerza, inspiración y confianza en la voluntad humana contra toda adversidad y la potencialidad de superar todo obstáculo.

José Martí alude también al hecho fundamental según el cual a la mujer no le falta “capacidad alguna que posee el hombre”³¹. Y en una nueva República los pueblos solo son débiles, cuando en ellas no se alista el corazón de la mujer; pero cuando la mujer se estremece y ayuda, cuando la mujer tímida y quieta en su natural, anima y aplaude, cuando la mujer culta y virtuosa urge la obra con la miel del cariño- la obra es invencible”.

³² Guadarrama cita también a Sor Juana Inés de la Cruz defendiendo el derecho de la mujer a escribir libremente. “Las sagradas Letras y las historias profanas muestran ejemplos de grandes mujeres doctas; luego razón tiene Arce cuando enseña ‘que leer públicamente en las cátedras y predicar en los pulpitos no es lícito a las mujeres, pero que el estudiar, escribir y enseñar privadamente no solo les lícito, sino muy provechoso y útil’”³³.

Guadarrama nos invita a superar el eurocentrismo. “El eurocentrismo ha conducido erróneamente a pensar que solo los pueblos de Europa incluso no de toda ella- sino solamente de la porción mediterránea centro-occidental-, han sido capaces de desarrollar una praxis política y jurídica, lo mismo que una teoría filosófica, política y jurídica a estos cruciales temas” (2016: 409). Y cita a Aníbal Quijano cuando afirma: “No es sorprendente que América admitiera la ideología eurocéntrica sobre la modernidad como una verdad universal, en especial hasta comienzos del siglo XX”³⁴. Y no es

³¹ José Martí, *Obras*, 1975, XI, 134-135.

³² Martí, *Obras*, 1975, t. 5, p. 16-17.

³³ Sor Juana Inés de la Cruz, citada en Guadarrama, 2016, I, p. 412.

³⁴ Aníbal Quijano, citado en Guadarrama, 2016, I, 409.

sorprendente porque quienes se arrogaban el derecho a representarnos eran solo las clases dominantes coloniales y blancos.

¿Qué son los derechos humanos? Guadarrama cita una posible definición del *Diccionario jurídico mexicano* que reza así: “Conjunto de facultades, prerrogativas, libertades y pretensiones de carácter civil, político, económico, social y cultural, incluidos los recursos y garantías de todas ellas, que se reconocen al ser humano, considerado individual y colectivamente”³⁵. Guadarrama comenta que se trata de una amplia definición, es decir, abarcadora y que incluye también las vías de realización de los derechos humanos. Más adelante explica el concepto de poder o facultad como primer componente de la definición del derecho. “El concepto de derecho presupone la posibilidad de un poder o facultad de actuar, un permiso para obrar en un determinado sentido, o para exigir una conducta de otro sujeto” (I: 228). Solo los seres humanos son los agentes o sujetos de los derechos y tienen un carácter universal porque implican el respeto, reconocimiento de todos y comprometen al Estado y las instituciones sociales y jurídicas a su cabal cumplimiento. Sobre la universalidad de los derechos humanos, Guadarrama amplía su consideración. “Lo que hoy se reconoce como derechos humanos fueron y siguen siendo, usualmente, los derechos reconocidos al ciudadano a partir de las revoluciones modernas, pero el hecho de que exista tal reconocimiento explícito no significa en modo alguno que solo a partir de ese momento existiesen propiamente” (I: 225). Si solo se utilizase el criterio del reconocimiento explícito, entonces hasta hace solo medio siglo la mitad de los habitantes del planeta carecerían de los derechos humanos, o solo de modo muy parcial se les reconocería. Pues solo en 1948 se proclamó la declaración de los derechos humanos de modo universal. Como ya se ha explicado, la validez de los derechos humanos no depende solo del reconocimiento jurídico en las legislaciones de los diferentes países. Ya Sófocles en *Antígona* nos habla de unas “leyes no escritas” que no se sabe de dónde vienen. Guadarrama ha insistido en ese mismo sentido, es decir, que no podemos atenernos solo a lo escrito porque muchas culturas se focalizan más bien en la oralidad. La universalidad de los derechos humanos reconocida en la

³⁵ J. J. Rodríguez y Rodríguez (coord.), *Diccionario jurídico mexicano*, México, Porrúa, 2004, p. 168. Citado en Guadarrama 2016, p. 223.

declaración de 1948 está ligada a la democracia. Pues como explica Juan Travieso, citado por Guadarrama, “No hay derechos humanos sin democracia” (187). Y como comenta Moisés Rodríguez: “la democracia se desarrolló en el mundo occidental, no se trata de un fenómeno estrictamente occidental, lo que sí es occidental es esa relación con los derechos humanos, el capitalismo y la democracia”³⁶. La unión entre derechos humanos y la democracia durante los últimos doscientos cincuenta años ha sido una unión por conveniencia. Guadarrama insiste, como ya pudimos apreciar, en el hecho de que los derechos humanos son resultados de las luchas sociales, conquistas obtenidas dentro de un proceso combativo. “Concebir los derechos humanos como conquistas en las luchas sociales emprendidas por los “sin derecho”, esto es, marginados, explotados, discriminados, esto es, esclavos, siervos, campesinos” (187-188). De ahí que lo más cercano a una definición por parte de Guadarrama sea la siguiente importante expresión: “Los derechos humanos deben ser considerados como conquistas alcanzadas a través de las luchas sociales , que reflejan formas de humanización y dignificación de hombres y mujeres, que son producto del pensamiento, y principalmente, de la praxis social, ética y política, por tal motivo, es deber, de las organizaciones sociales exigir a las instituciones políticas que los facilite y asegure para garantizar el bienestar y lograr la integración deseada entre pueblos y gobiernos” (234).

Los derechos humanos son, pues, históricos; lo cual implica que no se los considera teniendo su fundamento en el denominado derecho natural. Guadarrama aclara, sin embargo, que durante siglos los derechos humanos fundamentales se han pensado desde la tradición del derecho natural. Como es el caso de Sófocles en la ya citada *Antígona*, o también en la ética filosófica de los estoicos y de Cicerón hasta llegar al moderno iusnaturalismo. Guadarrama rechaza el concepto de naturaleza humana, o de esencia humana, como fundamento natural de los derechos humanos según la tradición iusnaturalista. Se trata de una concepción “metafísicamente establecida, o por designios divinos o por considerarlos consustanciales al género humano” (313). En cambio,

³⁶ Moisés Rodríguez, citado en Guadarrama, 2016, I, 187.

prefiere el término “condición humana”, muy ligado al humanismo práctico en el cual hace tanto énfasis.

Guadarrama asume una tesis que afirma que el llamado derecho natural es en la actualidad lo que llamamos “derechos humanos”. Los derechos humanos como se los considera en el mundo contemporáneo tendrían la misma universalidad que el derecho natural de los antiguos y de los filósofos iusnaturalistas modernos. Para esta tesis nuestro autor se apoya en la siguiente consideración de Osvaldo Guariglia: “...sin duda, carecemos hoy de un derecho natural, pero hemos ido recreando desde hace medio siglo un conjunto de principios morales y jurídicos considerados institucionalmente universales, que en la actualidad nadie se atreve a rechazar abiertamente, ni siquiera aquellos que los violan solapadamente: los derechos humanos. Estos se han constituido en nuestro nuevo derecho natural, que ha ido invadiendo las morales particularistas de las diversas culturas y los ordenamientos institucionales nacionales”³⁷

Guadarrama cita también a Carlos Maldonado cuando éste afirma: “El fundamento de los derechos humanos es la vida humana como valor absoluto”³⁸ Y comenta Guadarrama: “De manera que cualquier tipo de agresión a la vida humana como la tortura de cualquier tipo constituye una agresión flagrante a los derechos humanos en cualquier parte” (231). Uno de los mayores énfasis de Pablo Guadarrama está en la idea según la cual los derechos humanos no pueden ser solo formales, sino también materiales. “En verdad, lo son siempre y cuando estén acompañados del derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a la seguridad social, a la alimentación, la vivienda, en fin, los derechos más elementales de la vida que le permitan a una persona al menos el mínimo de una existencia digna, y una vez resuelta esos problemas vitales, entonces es deseable también tener el derecho al voto, a la palabra, a la protesta, a la reunión, al libre movimiento, etc.” (201).

Guadarrama toma en consideración la observación de Carlos Marx según la cual los famosos derechos humanos están demasiado ligados a la burguesía moderna. “Ninguno

³⁷ Osvaldo Guariglia, *Una ética para el siglo XXI*, 2002, p. 64-64, citado, p. 322.

³⁸ Carlos Maldonado, citado en Guadarrama, 2016, I, p. 231.

de los derechos humanos va, pues, más allá del hombre egoísta, más allá del hombre como medio de la sociedad civil, es decir, del individuo retraído en sí mismo en sus intereses privados y en su arbitrio particular y segregado de la comunidad”³⁹. Sin embargo, Marx defendió los valores de la revolución francesa: libertad, igualdad, fraternidad; pero haciendo ver las grandes limitaciones a que la burguesía liberal sometió dichos valores. El humanismo es también muy evidente en Marx al declarar que el ser humano es el valor supremo para el ser humano y que la explotación del ser humano debe ser motivo de lucha revolucionaria; donde haya un ser humano humillado, explotado, debe estar la lucha para su defensa y reivindicación. “En el fondo, y con todas sus ambigüedades, el mensaje de Marx sigue siendo un mensaje moral que se sitúa dentro de la tradición del pensamiento occidental, racionalista y crítico” (II: 65). Ernest Bloch señala que, aunque Marx fuera crítico del formalismo de los derechos humanos, sin embargo, “estaba lejos de ser crítico de la libertad, por el contrario, interpretó la libertad como un glorioso derecho humano”⁴⁰. Guadarrama pone en evidencia cómo muchos marxistas y socialistas posteriores a Marx enfatizaron en el humanismo, la democracia y los derechos humanos. Así, Lenin critica a Kautsky por confundir la igualdad formal con la igualdad real. Pues no puede haber igualdad real mientras una clase sea la explotadora de otra clase. Gramsci prefirió el concepto de hegemonía al de “dictadura del proletariado”. En efecto, como explica Gabriel Vargas Lozano, “un bloque histórico o conjunto de fuerzas, solo podrían dominar políticamente si logran un consenso, una aceptación por parte de un sector mayoritario del pueblo de ir hacia una nueva situación”⁴¹. Por su parte, Rosa Luxemburgo insistió en la idea a tenor con la cual no puede haber socialismo sin democracia ni democracia sin socialismo. Y Adolfo Sánchez Vázquez plantea: “En nuestro continente, la izquierda revolucionaria al denunciar legítimamente los límites de la democracia formal, política, representativa, ha acabado por negar el valor mismo de la democracia. No siempre ha hecho la necesaria distinción entre democracia formal y democracia real”⁴².

³⁹ Marx, *La cuestión judía*, citado en Guadarrama, 2016, p. 311.

⁴⁰ Ernest Bloch, citado en Guadarrama, 2016, II, p. 66.

⁴¹ Gabriel Vargas Lozano, citado en Guadarrama, 2016, II, p. 71.

⁴² Adolfo Sánchez Vázquez, citado en Guadarrama, 2016, II, p. 77

Este énfasis en el marxismo y en el socialismo, por parte de Guadarrama, no desconoce la situación de lo que se ha denominado “socialismo real”. Ante el fracaso del socialismo real “pareciera que la exigencia principal, tanto intelectual como política, en los tiempos actuales, es la construcción de nuevas ideologías y prácticas políticas que superen los ensayos fracasados lo mismo desde la izquierda como de la derecha”. (II: 52) El socialismo sigue siendo una alternativa para las condiciones de vida de las mayorías, pero, agrega Guadarrama, su triunfo no está asegurado. Muchas de las insuficiencias y limitaciones del socialismo real tuvieron que ver con la falta de democracia e incumplimiento con los derechos humanos. En la Rusia Soviética la llamada reforma produjo “un alarmante cambio muy desfavorable para la mayor parte de la población de ese vasto país, sin embargo, las significativas conquistas sociales alcanzadas durante el periodo de existencia de la Unión Soviética aún se dejan sentir en el nivel de la vida de la población” (II: 87). Incluso Fidel Castro “con fina ironía, reconoció que del socialismo soviético se copiaron bien las cosas malas y se copiaron mal las cosas buenas” (II: 88).

Concluyo aquí mi exposición en una apretada síntesis de algunos de los aspectos más importantes de la voluminosa y grandiosa obra realizada por Pablo Guadarrama en este libro. Sus grandes logros, a mi modo de ver, son los que siguen: 1) destacar los aspectos humanistas y democráticos presentes en comunidades humanas no-occidentales, y que ha sido el aspecto en el cual he enfatizado más en esta presentación. 2) Presentarnos una visión unificada de la democracia, el humanismo y los derechos humanos; los cuales forman una trinidad axiológica que se interfecundan mutuamente para una filosofía social y política apropiada al mundo contemporáneo. 3) Pensar en la democracia no solo en términos de procedimientos formales, sino también en su expresión participativa, sustantiva y real. 4) Coincido plenamente con Guadarrama en no fundamentar los derechos humanos en un supuesto derecho natural, sino en la idea básica a tenor con la cual los derechos humanos son conquistas de quienes han padecido la falta de derechos por conquistar lo que a todos pertenece. 5) Coincido también en la idea según la cual la universalidad que en otro tiempo se atribuía al derecho natural, hoy debemos atribuírsela a la filosofía de los derechos humanos. 6) El hecho de no fundamentar los derechos humanos en un supuesto derecho natural no significa reducir los derechos humanos a un positivismo jurídico. Los derechos humanos valen aún si no están escritos en la

constitución y las leyes de un país. No se cae en un reduccionismo jurídico puesto que los derechos humanos se basan en principios éticos que Guadarrama deja evidenciados con toda claridad. Por ejemplo, en la idea kantiana según la cual el ser humano es un fin en sí mismo, y no meramente un medio para otra cosa. La persona humana es en sí misma valiosa y con razón se le atribuye una dignidad inherente. La vida humana es lo más digno y merece el más alto respeto. 7) La defensa de los derechos humanos no se hace en términos individualistas, sino en la consideración de la persona como miembro de una comunidad. Los derechos humanos son derechos individuales y sociales al mismo tiempo. 8) Los Estados, cualquier Estado, tienen el deber imprescriptible de reconocer, respetar y hacer valer los derechos humanos, sin ello no serían sociedades democráticas. 9) Es destacable el énfasis que hace el autor de la aportación de los pensadores y humanistas latinoamericanos de todas las épocas en la defensa de los derechos humanos. 10) Aunque Guadarrama está consciente de las limitaciones y hasta del fracaso del socialismo real, no cae en un escepticismo, un nihilismo, y menos en el neoliberalismo. Nos invita a mantenernos en el horizonte utópico que sigue siendo el socialismo, pensado desde la democracia real, el humanismo y el respeto a los derechos humanos.

La Revista Umbral es la revista inter y transdisciplinaria sobre temas contemporáneos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Forma parte de la plataforma académica Umbral, auspiciada por la Facultad de Estudios Generales y el Decanato de Estudios Graduados e Investigación. Promueve la reflexión y el diálogo interdisciplinario sobre temas de gran trascendencia, abordando los objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias o con enfoques que trasciendan las disciplinas. Por esta razón, es foro y lugar de encuentro de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Sus números tienen énfasis temáticos, pero publica también artículos sobre temas diversos que tengan un enfoque inter o transdisciplinario. La Revista Umbral aspira a tener un carácter verdaderamente internacional, convocando a académicos e intelectuales de todo el mundo. La Revista Umbral es una publicación arbitrada que cumple con las normas internacionales para las revistas académicas. Está indexada en [Open Journal Systems](#), [Latindex](#) y [REDIB](#).

Disponible en umbral.uprrp.edu

La Revista Umbral de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras
está publicada bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#)

Equipo editorial

Luis A. Ferrao Delgado,
Rector de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras

Carlos Sánchez Zambrana
Decano de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico Recinto
de Río Piedras

Carlos I. González Vargas
Decano del Decanato de Estudios Graduados y de Investigación de la Universidad de
Puerto Rico Recinto de Río Piedras

Juan Carlos García
Editor, Universidad de Puerto Rico

Junta Editora

Carlos Sánchez Zambrana
Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, (Ex Officio)

Carlos Ayarza Real
Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, (Ex Officio)

Félix A. López Román
Universidad de Puerto Rico en Humacao

Lorna G. Jaramillo Nieves
Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Víctor Ruíz Rivera
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Waldemiro Vélez Cardona
Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras

Junta Consultora Externa

Maia Sherwood Droz
Academia Puertorriqueña de la Lengua Española

Comité científico Externo

Eduardo Devés Valdés (Universidad Santiago de Chile)
Haroldo Dilla Alfonso (Grupo de Estudios Multidisciplinarios Ciudades y fronteras)
Armando Fernández Soriano (Foro de Ecología Política de América Latina y el Caribe)
Lupicinio Íñiguez Rueda (Universidad Autónoma de Barcelona)
Claudio Maíz (Universidad Nacional de Cuyo)
Raúl Benítez Manaut (Universidad Nacional Autónoma de México)
Luis Enrique Otero Carvajal (Universidad Complutense)
Juan Manuel Santana (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
Eloisa Gordon Mora (Universidad del Sagrado Corazón)

Coordinador para el Número 16

Natalia Santos Orozco
Universidad de Puerto Rico en Río Piedras
Waldemiro Vélez Cardona
Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Evaluadores participantes en la revisión de pares de este número:

Deliz Rodríguez (Universidad de Puerto Rico)
Yolanda Cordero (Universidad de Puerto Rico)
Maximiliano Mendieta (Universidad Americana, Paraguay)
Amarilis Cintrón López (Universidad de Puerto Rico)
Edwin Sierra González (Universidad Pablo de Olavide, España)
Teófilo Espada (Universidad de Puerto Rico)
Zaira Pacheco (Universidad de Puerto Rico)
Claudia Becerra (Universidad de Puerto Rico)
Andrés López (Universidad de Puerto Rico)
Laura Martínez (Universidad de Puerto Rico)
Tamara Calcaño (Universidad de Puerto Rico)
Jennifer Solivan (Universidad de Puerto Rico)
Reinaldo Berríos (Universidad de Puerto Rico)
Iyari Ríos González (Universidad de Puerto Rico)
Hilda Rivera (Universidad de Puerto Rico)
Jorge Farinacci (Universidad de Puerto Rico)
Jorge Lefevre (Universidad de Puerto Rico)
Gabriel Estuardo Cevallos (Instituto Superior Tecnológico Tsa'chila)
Alicia Duarte (Universidad Americana, Paraguay)

Aileen Santini (Universidad del País Vasco)
Natalia Santos Orozco (Universidad de Puerto Rico)
Eduardo Rodríguez (Universidad Central de Bayamón)
Emanuel Dufrasne (Universidad de Puerto Rico)
Alfonso Guzmán Alfaro (Universidad Central de Bayamón)

Correspondencia:

Juan Carlos García
Editor de la Revista Umbral
Facultad de Estudios Generales
Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico
PO Box 23323 UPR. San Juan, PR 00931-3323.
Tel. 787 764-0000, x88800 revista.umbral@upr.edu

Directrices para autores/as

Envíos en línea – Enviar su trabajo y la autorización para publicar al editor de la revista, Juan Carlos García Cacho (revista.umbral@upr.edu) en archivo editable (.odt, .doc, .txt, .rft).

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene interlineado sencillo; 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en el formato APA.
- Todo artículo enviado pasará por un proceso de evaluación anónima por pares.