

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 los 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 movilizados. 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 inmortalizan 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 ente 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 Problematiza. 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.

Educar 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