

DÉCIMO ANIVERSARIO

Educando para la Paz en y desde la Universidad:
Antología Conmemorativa de una Década



Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

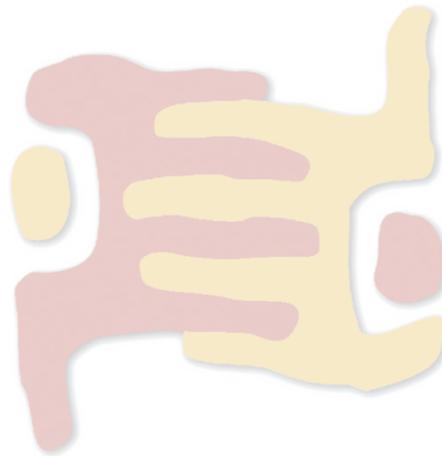
Universidad de Puerto Rico



**CULTURA DE GUERRA
Y VIOLENCIA**



CULTURA DE PAZ



Y NO VIOLENCIA

**EDUCACIÓN
PARA LA PAZ
Y LOS
DERECHOS
HUMANOS**



Educando para la Paz en y desde la Universidad: Antología Conmemorativa de una Década

Anita Yudkin Suliveres y Anaida Pascual Morán, Editoras
Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
Universidad de Puerto Rico

Alicia Cabezudo, Ana E. Quijano Cabrera, Anaida Pascual Morán, Ángel Israel Rivera, Anita Yudkin Suliveres, Antonio Martínez, Carlos Muñiz Osorio, Francisco Barabona, Ignacio Ramonet, Ivette González Buitrago, Jessica Morales Torres, Joan Figueroa Rivera, Jorge L. Colón, José L. Méndez, José (Ché) Paralitici, Judith Conde Pacheco, Luis N. Rivera Pagán, Luisa Álvarez Domínguez, María E. Díaz Casiano, Nellie Zambrana Ortiz, Rafael Juarbe Pagán, Sonia M. Santiago, Víctor Rivera Pastrana, Wanda Colón Cortés



Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Universidad de Puerto Rico



Cómo citar esta publicación:

Yudkin Suliveres, A. y Pascual Morán, A. (Eds.) (2008).

Educando para la Paz en y desde la Universidad:

Antología Conmemorativa de una Década [CD]. San Juan, Puerto Rico:

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz/Universidad de Puerto Rico

Primera edición 2008

Editoras / Anita Yudkin Suliveres y Anaida Pascual Morán

Colaboradora en redacción y estilo / María Soledad Martínez

Diseñador y diagramador digital / Luis Joel Donato Jiménez

Diseño y arte de portada / Miriam Ortiz Aponte y Luis Joel Donato Jiménez

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico

Apartado 23304

San Juan, Puerto Rico 00931-3304

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

Correo electrónico: cuep@uprrp.edu

Todos los derechos reservados

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

Los autores y autoras son responsables de la selección y presentación de los puntos de vista que figuran en esta publicación y de las opiniones que en ella se expresan, que no coinciden necesariamente con las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Educando para la Paz en y desde la Universidad:
Antología Conmemorativa de una Década

Tabla de Contenido

Una década educando para la paz en y desde la universidad: Primeras palabras..... i
Anita Yudkin Suliveres y Anaida Pascual Morán

I. Cultura de Guerra y Violencia

| | |
|---|----|
| <i>El nuevo orden mundial</i> | 1 |
| Ignacio Ramonet | |
| <i>La cultura de guerra: un legado de la barbarie</i> | 13 |
| José L. Méndez | |
| <i>Conversando sobre la paz en un mundo de guerra</i> | 19 |
| Luis N. Rivera Pagán | |
| <i>La lucha por la paz en Vieques</i> | 25 |
| José (Ché) Paralitici | |
| <i>Belfast y Vieques: un mismo grito de paz</i> | 33 |
| Anaida Pascual Morán | |
| <i>Derechos de la niñez viequense</i> | 37 |
| Anita Yudkin Suliveres | |
| <i>Su destino, nuestro desafío... una niñez huérfana de sueños</i> | 41 |
| Anaida Pascual Morán | |
| <i>Tortura y tratos crueles a menores... en la guerra y en la paz: evocaciones sobre la niñez</i> | 47 |
| Anaida Pascual Morán, Anita Yudkin Suliveres | |
| <i>Desarrollo humano y tortura</i> | 55 |
| Antonio Martínez | |
| <i>Nuevos fundamentalismos y violencias religiosas</i> | 61 |
| Luis N. Rivera Pagán | |
| <i>Ante la nueva guerra, ¿puedo objetar?</i> | 65 |
| Wanda Colón Cortés | |
| <i>La guerra... Antítesis de la maternidad: testimonio de “Madres contra la Guerra”</i> | 69 |
| Sonia Margarita Santiago Hernández | |
| <i>De una cultura de guerra hacia una cultura de paz: apuntes sobre la educación y la desmilitarización</i> | 81 |
| Anita Yudkin Suliveres | |
| <i>A 85 años – Situación del ROTC</i> | 89 |
| José (Ché) Paralitici | |

| | |
|--|-----|
| <i>Legislación Federal y el ROTC en Estados Unidos y Puerto Rico</i> | 109 |
| Jorge L. Colón | |

II. Cultura de Paz y No Violencia

| | |
|---|-----|
| <i>Investigación, educación y acción no violenta: La única vía hacia una cultura de paz</i> | 121 |
| Anaida Pascual Morán | |
| <i>La no violencia: Tiempos para una nueva mirada al pensamiento de Gandhi</i> | 137 |
| Anaida Pascual Morán | |
| <i>El legado de Tolstoi contra la guerra</i> | 143 |
| Anaida Pascual Morán | |
| <i>Los derechos civiles y la cultura de paz</i> | 149 |
| José L. Méndez | |
| <i>Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz</i> | 159 |
| Cátedra UNESCO de Educación para la Paz | |
| <i>Una agenda para una cultura de paz en el discurso político</i> | 161 |
| Ángel Israel Rivera | |
| <i>Diaristas de paz... jornada de una alianza de mujeres en Vieques</i> | 169 |
| Judith Conde Pacheco | |
| <i>De una psicología de la guerra a una psicología de la paz: Retos y oportunidades para construir una cultura de paz</i> | 199 |
| Luisa Álvarez Domínguez | |
| <i>Hacia una cultura de paz: Función de los medios de comunicación</i> | 203 |
| Ivette González Buitrago | |
| <i>¿Por qué una ecología para la paz?</i> | 207 |
| Carlos Muñoz Osorio | |

III. Educación para la Paz y los Derechos Humanos

| | |
|---|-----|
| <i>La educación para la paz: Un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad</i> | 225 |
| Francisco Barahona Riera | |
| <i>¿Fe en la violencia o esperanza de paz?</i> | 233 |
| Anaida Pascual Morán | |
| <i>Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica</i> | 239 |
| Anaida Pascual Morán | |
| <i>La educación en derechos humanos y la acción no violenta como proceso educativo: Paradigmas globales en la educación para la paz</i> | 273 |
| María E. Díaz Casiano | |

| | |
|---|-----|
| <i>Argumentos y estrategias para la construcción de la ciudad educadora</i> | 291 |
| Alicia Cabezedo | |
| <i>Educación para la paz en convivencia solidaria:</i> | |
| <i>Hacia una agenda compartida de investigación en acción</i> | 313 |
| Anaida Pascual Morán, Anita Yudkin Suliveres | |
| <i>En el ámbito educativo la paz empieza en el aula</i> | 325 |
| Anaida Pascual Morán | |
| <i>Violencia en las escuelas: Llamado a la reflexión y la acción</i> | 337 |
| Cátedra UNESCO de Educación para la Paz | |
| <i>Educación para la convivencia escolar pacífica:</i> | |
| <i>Principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo</i> | 341 |
| Anaida Pascual Morán, Anita Yudkin Suliveres | |
| <i>La mediación escolar comunitaria como proyecto</i> | |
| <i>de gerencia social hacia el aumento del capital social comunitario</i> | 355 |
| Rafael Juarbe Pagán | |
| <i>Educación en derechos humanos y derechos de la niñez:</i> | |
| <i>Herramientas en la construcción de una cultura de paz</i> | 383 |
| Anita Yudkin Suliveres, Nellie Zambrana Ortiz, Anaida Pascual Morán | |
| <i>El rol de la escuela en la educación en derechos humanos</i> | 393 |
| Ana E. Quijano Cabrera | |
| <i>Proyectos y otras modalidades alternas a nivel graduado:</i> | |
| <i>¿Opciones idóneas para propiciar una cultura de paz?</i> | 401 |
| Anaida Pascual Morán, Joan Arelis Figueroa Rivera Víctor Rivera Pastrana, Jessica Morales Torres | |
| <i>Escuelas por una paz activa: Principios y prácticas apropiadas para construirla</i> | 417 |
| Joan Arelis Figueroa Rivera | |
| <i>Las caricaturas y los dibujos animados: Herramientas idóneas</i> | |
| <i>para problematizar las prácticas escolares cotidianas</i> | 429 |
| Víctor Rivera Pastrana | |
| <i>El derecho del adolescente a educarse en un ambiente de paz:</i> | |
| <i>Alternativas para la comunicación asertiva y el comportamiento no agresivo</i> | 447 |
| Jessica A. Morales Torres | |
| <i>Educación para la paz desde el salón de ciencias</i> | 459 |
| Carlos Muñiz Osorio | |
| <i>Sobre los autores y las autoras</i> | 465 |
| <i>Cátedra UNESCO de Educación para la Paz: Comité Fundador, Comité Directivo 2007–08</i> | 469 |



Una década educando para la paz en y desde la universidad: Primeras palabras

Anita Yudkin Suliveres y Anaida Pascual Morán
Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
Universidad de Puerto Rico

Cabe subrayar que la educación superior no es un simple nivel educativo. En este peculiar período signado por la presencia de una cultura de guerra, debe ser la principal promotora en nuestras sociedades de la solidaridad moral e intelectual de la humanidad y de una cultura de paz construida sobre la base de un desarrollo humano sostenible, inspirado en la justicia, la equidad, la libertad, la democracia y el respeto pleno de los derechos humanos. (UNESCO, 1997)

La Cátedra UNESCO de Educación para la Paz se crea en noviembre de 1996 a partir de un convenio de cooperación entre la Universidad de Puerto Rico y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Ésta Cátedra forma parte de la iniciativa UNITWIN de la División de Educación Superior de la UNESCO que enlaza a cientos de cátedras mundialmente, sobre treinta de ellas concentradas en la investigación, la educación y la promoción de los derechos humanos y la paz. Al establecer este convenio, como comunidad universitaria reafirmamos nuestro compromiso con la educación como elemento de transformación social y de aportación al país y con los valores que orientan una cultura académica y social de paz, justicia, democracia y vida sostenible. Al insertarnos en esta iniciativa, tomamos a su vez un paso importante de internacionalización posibilitando el intercambio con académicos y centros de investigación en el mundo.

Desde sus inicios, orientamos la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz como un proyecto académico interdisciplinario de importancia en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Iniciamos este camino educativo con la aspiración de aportar a comprender y minimizar las relaciones de violencia, mientras generamos posibilidades reales para la paz.

La Antología que hoy publicamos, es un fiel reflejo de la trayectoria de la Cátedra en sus primeros diez años y aspiramos que sea una herramienta investigativa y didáctica ágil y variada. Durante este tiempo, hemos auspiciado múltiples actividades en la Universidad de Puerto Rico. Entre éstas, conferencias y foros ofrecidos por profesores invitados, investigadores, creadores y docentes de la Universidad de Puerto Rico, activistas de los derechos humanos,

pacifistas, educadores y líderes comunitarios.¹ Las profesoras, profesores y estudiantes que integramos la Cátedra hemos servido de recurso a organizaciones profesionales, comunitarias y educativas al atender sus prioridades y necesidades de acción para la construcción de la paz. Además, hemos publicado libros y elaborado ensayos y documentos que buscan promover la reflexión y la atención a los problemas de violencia, así como fomentar la esperanza y proveer dirección de acción no violenta hacia la convivencia pacífica. La Antología recoge escritos, ensayos y documentos producto de estas actividades.

A su vez, en los escritos se elaboran asuntos y tópicos que reflejan un continuo esfuerzo de “puertorriqueñizar” la paz mientras insertamos nuestro trabajo en el *Movimiento-Visión Hacia una Cultura de Paz*. De manera que, hemos promovido el entendimiento de la paz como algo pertinente a los asuntos apremiantes que enfrentamos en Puerto Rico para una mejor calidad de vida basada en la justicia y los derechos humanos, y a la cual podemos aportar desde muy diversos espacios y escenarios. Coincide así nuestra visión de la paz con el movimiento internacional *Hacia Una Cultura de Paz* gestado y promovido desde la UNESCO y por amplios sectores de la sociedad civil. Nuestros primeros diez años se han enmarcado conceptualmente y se han enriquecido con las acciones generadas mundialmente con motivo del *Año Internacional para una Cultura de Paz (2000)* y el *Decenio Internacional para una Cultura de Paz y No Violencia contra la Niñez (2001-2010)*.

Dos conflictos han marcado significativamente nuestra labor educativa en esta década. Primero, la lucha por la salida de la Marina de los Estados Unidos de la isla municipio de Vieques proveyó el ejemplo vivo de acción por la paz y los derechos humanos en nuestro suelo, al traer ante nuestros ojos la destrucción y la muerte provocadas por las prácticas militares, en contraposición a las posibilidades de la acción no violenta para la desmilitarización y la paz. Segundo, las guerras desatadas en Afganistán e Irak como resultado de la “guerra contra el terrorismo” que lidera los Estados Unidos han sido motivo de constante análisis y propuestas en nuestros foros y publicaciones. Aunque se trata de dos conflictos diferentes en sus orígenes, localización geográfica y magnitud, ambos atentan contra la vida, los derechos humanos, el medio ambiente, la salud y la posible convivencia en diversidad a la que aspiramos.

Los escritos compilados son sumamente diversos en términos de su naturaleza, origen y profundidad, resultado del tipo de actividad o el momento en los que fueron desarrollados. Se incluyen autoras y autores con diferentes trayectorias y aportan sus ideas profesionales reconocidos mundialmente, profesores universitarios y educadores, así como estudiantes universitarios de nivel graduado. Cabe además señalar que aunque algunos de los escritos han sido publicados en otras revistas y contextos, tomamos la decisión de incluirlos por su valor didáctico e investigativo.

¹ La Cátedra ha auspiciado anualmente una conferencia magistral donde se expone y profundiza sobre temas centrales en la educación para la paz, mientras se reconoce la labor académica o práctica de la o el conferenciante en este campo. Las conferencias magistrales han sido publicadas anteriormente y no se recogen en esta antología. Están disponibles en la página web de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en <http://unescopaz.uprrp.edu>.

Hemos organizado los escritos y documentos alrededor de tres ejes temáticos que ejemplifican las vertientes principales de investigación, creación, educación y acción en que hemos trabajado a lo largo de esta década: (I) **cultura de guerra y violencia**, (II) **cultura de paz y no violencia**, y (III) **educación para la paz y los derechos humanos**.

En la **Sección I. Cultura de Guerra y Violencia**, incluimos quince escritos que abordan críticamente temas tales como el legado histórico de la cultura de guerra y violencia, el perfil del nuevo orden mundial, las violaciones a los derechos humanos, la objeción por conciencia, la lucha por la paz en Vieques y los derechos de la niñez y la adolescencia. Varios escritos tratan el tema de las tensiones históricas, educativas y legales de la militarización *vis a vis* la desmilitarización en la Universidad de Puerto Rico. Incorporamos además, un testimonio de la entidad *Madres Contra la Guerra*, que a su vez da voz a algunos soldados hispanos en escenarios de guerra y a varios objetores por conciencia.

En la **Sección II. Cultura de Paz y No Violencia**, recopilamos diez escritos que presentan alternativas de paz en positivo y propuestas de naturaleza no violenta para contrarrestar la cultura de guerra y violencia que prevalece. Resaltamos también en esta sección la importancia de armonizar desde los escenarios escolares, universitarios y comunitarios la investigación, la educación y la acción en la ruta hacia una cultura de paz. Entre los temas que se destacan, se encuentra la función y el significado de los derechos civiles, el discurso político y los medios de comunicación para quienes aspiramos a una cultura de paz y la importancia de movernos hacia una “psicología de paz” y una “ecología para la paz”. Se aborda también el legado del movimiento de acción no violenta, a partir de figuras como Tolstoi y Gandhi y muy en particular, el de un grupo de mujeres, en el contexto de su experiencia de una alianza solidaria y una ardua jornada en la isla municipio de Vieques. Hemos incorporado además, un documento clave que elaboramos desde la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en el año 2000, donde proponemos una serie de pautas para una agenda de cultura de paz en Puerto Rico, acorde con el *Manifiesto 2000* de la UNESCO.

Ya que la naturaleza de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz es una esencialmente formativa, compilamos en esta sección, **III. Educación para la Paz y los Derechos Humanos**, diecisiete escritos y documentos investigativos, teóricos y prácticos orientados precisamente a esos fines, a la educación para la paz, los derechos humanos y la convivencia pacífica y solidaria como instrumentos pedagógicos. En dichos escritos se destacan temas específicos, tales como los paradigmas globales en la educación para la paz, la acción no violenta como proceso educativo, la presencia de la violencia y el conflicto en el discurso y la praxis pedagógica y el rol de los derechos de la niñez y la adolescencia en la construcción de una cultura de paz. En otros artículos, se ofrecen principios y pautas para la convivencia escolar pacífica, la mediación escolar comunitaria y la construcción de la “ciudad educadora”.

Algunos escritos, como *El nuevo orden mundial* de Ignacio Ramonet, *La educación para la paz* de Francisco Barahona y *Argumentos y estrategias para la construcción de la ciudad educadora* de Alicia Cabezudo, son resultado de presentaciones amplias ofrecidas por sus

autores como conferenciantes visitantes en la Universidad de Puerto Rico. Muchos de los ensayos, como *Los derechos civiles y la cultura de paz* de José L. Méndez, *La lucha por la paz en Vieques* de Ché Paralitici y *Ante la nueva guerra ¿puedo objetar?* de Wanda Colón, recogen ponencias ofrecidas en paneles y foros. Otros, incluyendo varios escritos de nuestra autoría, han sido publicados previamente en revistas profesionales y mayormente provienen de presentaciones en instituciones de educación superior y proyectos educativos a nivel escolar y comunitario. Algunos de los trabajos son producto de la investigación teórica y práctica, como por ejemplo, *Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica* de Anaida Pascual Morán, *La educación en derechos humanos y la acción no violenta como proceso educativo* de María Edith Díaz y *Legislación Federal y el ROTC en Estados Unidos y en Puerto Rico* de Jorge Colón.

Complementamos la Antología con escritos provenientes de proyectos para el grado de maestría de estudiantes del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico. Éstos abordan temas variados como la participación de la mujer en la lucha de Vieques por Judith Conde; la ecología para la paz, por Carlos Muñiz Osorio; la problematización a través de dibujos animados de las prácticas escolares inapropiadas y violentas, por Víctor Rivera Pastrana; la capacitación de consejeros como alternativa para transformar el coraje y la agresión en nuestros adolescentes, por Jessica A. Morales; y una propuesta para crear escuelas por una paz activa, de Joan Arellis Figueroa.

Es evidente que el trabajo realizado en esta primera década es producto de la colaboración de quienes hemos dedicado nuestro tiempo, talento, pensamiento y energía a desarrollar este proyecto universitario que se asoma y responde a nuestra realidad nacional e internacional. Agradecemos a todas las autoras y los autores el compromiso y la aportación que realizan a la educación para los derechos humanos, la no violencia y la paz que se refleja en esta Antología. Una mención de reconocimiento para Joel Donato por su colaboración con los aspectos de diagramación y digitalización de esta publicación. A Miriam Ortiz, por el arte que acompaña estos escritos, realizado con la hábil y amorosa dirección de Joel. Deseamos destacar la esmerada labor de corrección de estilo realizada por la profesora María Soledad Martínez. Cabe señalar que sin el dedicado apoyo cotidiano de nuestra Asistente Administrativa Elizabeth Ramírez no hubiera sido posible la labor que realizamos. Reconocemos el apoyo que siempre han brindado la Rectoría y la Oficina de Comunicaciones del Recinto de Río Piedras a esta labor educativa. Nuestra gratitud al Decanato de Asuntos Académicos y a la Facultad de Educación, cuna y sede respectivamente, de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. También reciban nuestro agradecimiento, tanto los miembros fundadores de la Cátedra en el Recinto de Río Piedras, en especial el colega y amigo José Luis (Pinchi) Méndez, como nuestros compañeros y compañeras que han pertenecido al comité directivo interfacultativo durante estos años.

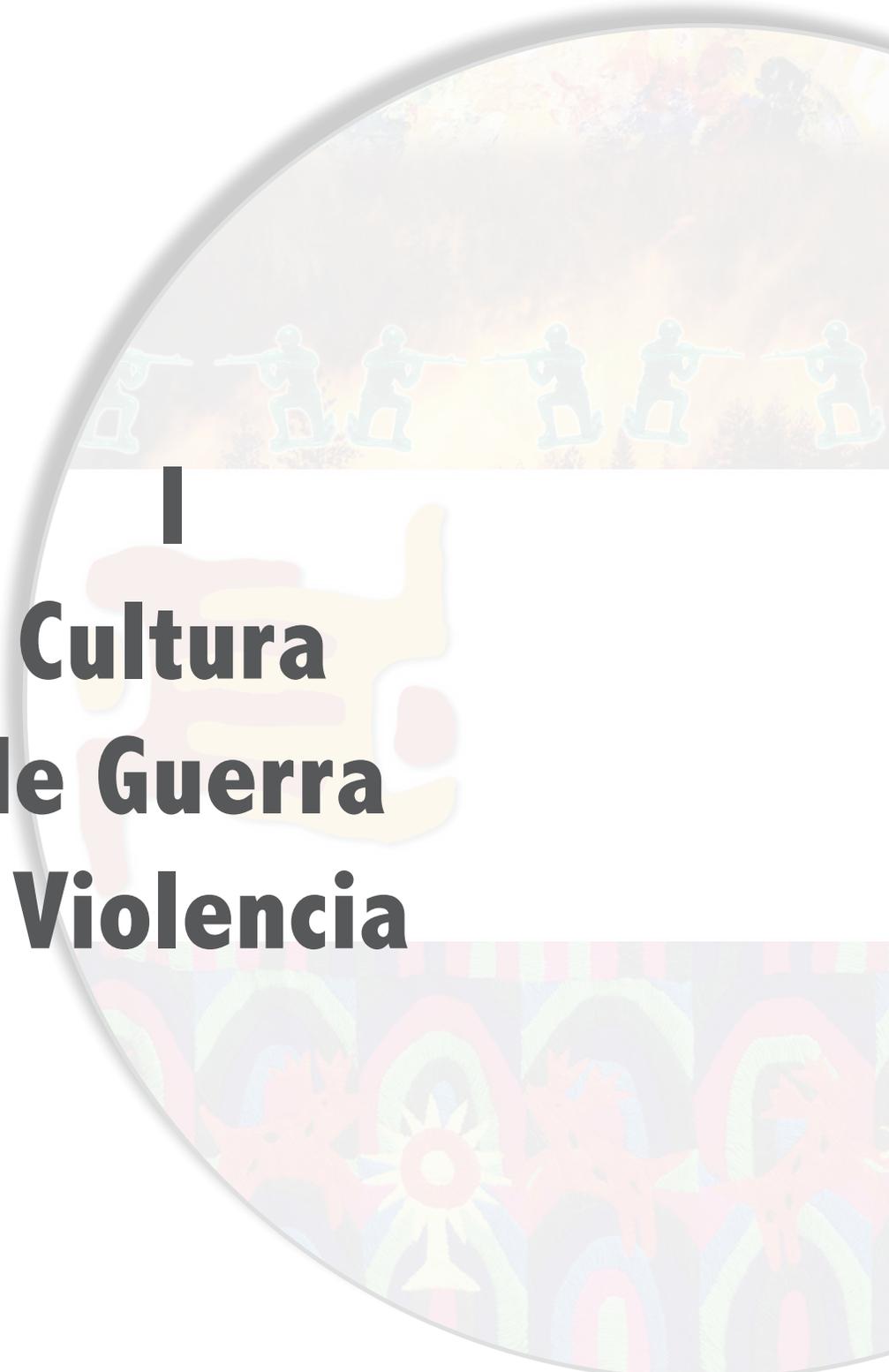
Luego de una década de educar para la paz en y desde la Universidad de Puerto Rico, podemos afirmar que nuestra Cátedra UNESCO de Educación para la Paz se ha solidificado

y ha tenido repercusiones más allá de nuestro Recinto. Desde este escenario, reafirmamos nuestro compromiso con una educación cónsona con la construcción de una cultura de paz, fundamentada en los vínculos recíprocos entre la gestión universitaria y la gestión comunitaria y social. Luego de una década de educar para la paz en y desde la Universidad de Puerto Rico, tenemos la certeza que los escritos y documentos en esta Antología nos abrirán nuevos caminos de entendimiento y acción, de manera que cada día seamos más capaces de apostar - no al terror, a la violencia y a la guerra - sino a la solidaridad y a la esperanza de la noviolencia y la paz.



Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Universidad de Puerto Rico

A large circular graphic in the background. The top half shows a dark, smoky scene with silhouettes of soldiers in combat. The bottom half shows a colorful, abstract pattern with a central sun-like motif and various shapes in red, green, and blue. A large, faint, stylized hand is visible behind the text.

I Cultura de Guerra y Violencia

El nuevo orden mundial

Ignacio Ramonet *

Propuse este título de *El Nuevo Orden Mundial* porque curiosamente esa expresión ha desaparecido de la prensa y de los medios en general. Es una expresión que se utilizó bastante cuando cayó el muro de Berlín en noviembre del 1989 y cuando desapareció la Unión Soviética en diciembre del 2001. En ese momento sí se habló mucho del nuevo orden mundial. Hoy día se habla menos y yo creo, sin embargo, que estamos en un momento en el que todos los que nos interesamos por la política internacional tenemos una dificultad para entender exactamente cuáles son los parámetros que explican la realidad del mundo de hoy. Es decir, yo creo que hoy muchos observadores, muchos analistas, tienen una dificultad para leer el mundo. Es decir, cuál es la gramática que me permite leer el mundo tal como funciona hoy. Tomando una metáfora de navegación, diríamos, ¿cuál es la cartografía que me permite orientarme en este desorden mundial? Porque más que orden mundial o nuevo orden mundial, a veces tenemos la impresión de que el mundo de hoy se caracteriza por un gran desorden.

La expresión *el nuevo orden mundial*, la utilizó el presidente Bush padre después de la guerra del Golfo de 1991. Ya la Unión Soviética estaba a punto de desaparecer, y ya había caído el muro de Berlín. El presidente Bush dijo que las condiciones estaban reunidas para construir un nuevo orden mundial. Ese nuevo orden mundial, en definitiva, se iba a construir y se dijo que se trataba de construir, sobre la base del respeto en particular de los derechos humanos; sobre la base del respeto del estado de derecho y sobre la base, no sólo del respeto, sino la incitación al establecimiento de regímenes democráticos. También se dijo que todo régimen no democrático sería particularmente marginalizado en el ámbito internacional. Esos tres parámetros: respeto de los derechos humanos, respeto del estado de derecho y respeto o incitación al establecimiento de la democracia, en definitiva fueron parámetros que se impusieron en el orden internacional prácticamente durante el doble mandato del presidente Clinton, aunque hay seguramente excepciones que hacer. Pero no cabe duda de que ese proyecto del nuevo orden mundial se modifica a partir del 11 de septiembre de 2001.

En el momento en que estamos ahora, en abril de 2004, tenemos esta dificultad que al salir de la Guerra Fría -- que se termina en el 1989, 1991, probablemente la implosión de

* El doctor Ignacio Ramonet es el pasado director del prestigioso mensuario *Le Monde Diplomatique*. Se desempeña como Catedrático de Teoría de la Comunicación en la Universidad de Denis-Diderot en París.

la Unión Soviética en diciembre del 1991 es la que marca el final de la guerra fría con la victoria de occidente en la Guerra Fría. Pero el 11 de septiembre del 2001 vuelve a marcar una ruptura, y la era en la que estamos, es una era que, de hecho, empieza el 11 de septiembre de 2001. En ésta observamos que ya los tres parámetros de los que hablaba antes, es decir, respeto de los derechos humanos, respeto al de estado de derecho en el seno de los países o los estados, y por otra parte la incitación a la democracia; son ahora reivindicaciones que, prácticamente, no sólo no se hacen, sino que se han silenciado profundamente. Evidentemente nadie niega que haya que respetar los derechos humanos, pero se violan tranquilamente en nombre de la *guerra contra el terrorismo*. Se puede, por ejemplo, crear una aberración jurídica como el penal de Guantánamo, donde hay 660 prisioneros sin ningún tipo de estatuto jurídico que proteja su derecho a ser juzgados, a ser acusados de una manera normal. Se han establecido alianzas con países profundamente antidemocráticos en nombre de la lucha contra el terrorismo, como por ejemplo Pakistán, Arabia Saudita, Egipto, entre otros. Toda una serie de dictaduras pasan de nuevo a ser aliados en la lucha contra el terrorismo, en nombre del interés superior del estado, igual que durante la guerra fría en nombre de la lucha contra el comunismo se pasaron acuerdos con regímenes absolutamente abominables y hasta se trabajó para crear regímenes abominables, dictaduras en América Latina, regímenes dictatoriales en África o en Oriente Medio o en Asia. Es decir, hoy día se ha renegado, sin decirlo evidentemente, sin proclamarlo, pero se ha renegado de esta reivindicación que se hizo durante los años noventa y que parecía tan importante. Por consiguiente estamos ahora en un nuevo período, en un nuevo orden, que hace necesario que reflexionemos sobre cuáles son sus características para identificarlas y que sepamos exactamente el tipo de itinerario que la vida internacional está realizando.

En este nuevo orden, evidentemente, lo que no ha cambiado con el 11 de septiembre es la globalización neoliberal. Antes del 11 de septiembre, la globalización neoliberal era la característica principal, después del 11 de septiembre sigue siendo la característica principal. Si hoy nos preguntasen, ¿qué es lo que caracteriza el mundo de hoy? La respuesta que tendríamos que dar es que la característica principal del mundo de hoy es esta globalización neoliberal. Ella es la que determina toda una serie de aspectos del mundo en que vivimos. Algunos dicen, sí, pero la globalización es sólo un fenómeno económico, no es un fenómeno social, o no es un fenómeno político, o no es un fenómeno cultural, es un fenómeno económico y por consiguiente sólo tiene influencia en el ámbito económico. Pero esa no es la realidad. Lo que llamamos globalización es un fenómeno mucho más complejo que no se limita al ámbito de la economía y que tiene repercusiones en la mayoría de los aspectos de la vida de cada uno de nosotros. Primero, esta globalización no siempre hemos sabido llamarla. La propia palabra globalización tiene apenas 10 años. El fenómeno es anterior, pero nosotros no sabíamos cómo llamar ese fenómeno hasta mediados de los años noventa. Aunque algunos economistas o algunos sociólogos la utilizaban -- como saben ustedes, es una expresión creada por un sociólogo alemán -- pero se utilizaba muy poco. En el ámbito internacional no se toma conciencia de la importancia del fenómeno de la globalización más que a partir de los años noventa. Esta globalización en realidad está en marcha desde hace mucho tiempo. Ya globalmente, hoy día, historiadores y economistas sitúan el origen de

lo que llamamos globalización neoliberal, sencillamente en los acuerdos de Breton Woods en el 1944, pero la aplicación estricta de esta especie de catálogo, lo que otros llaman “el consenso de Washington”, de esta especie de evangelio, de diez mandamientos de la nueva manera de organizarse para los países, esto se hace esencialmente a lo largo de los años 80 y de los años 90. El primer país históricamente que va a aplicar un proyecto neoliberal integral, es el Chile de Pinochet, donde se aplican las teorías de Milton Friedman y de la escuela monetarista de Chicago. El segundo país donde se aplican estas leyes- y ya eso va a tener mucha más influencia- es la Inglaterra o el Reino Unido de la señora Margaret Thatcher. El tercer país donde se va a aplicar este modelo es los Estados Unidos con el presidente Ronald Reagan. Es a partir de ese momento cuando la globalización empieza a tener esta importancia que tiene, es decir, en tanto que es modelo al que los países deben plegarse.

¿En qué consiste la globalización? Evidentemente no quiero aquí proponer una descripción técnica de la globalización que, por otra parte, ustedes conocen bien. Pero yo diría filosóficamente, ¿en qué consiste la globalización? La globalización es la lucha del mercado contra el estado; eso es lo que caracteriza la globalización. La globalización es la voluntad del mercado de extender su perímetro, de extender su territorio a expensas del territorio del estado. Lo cual quiere decir, o lo que se traduce como, una lucha entre lo privado, los intereses privados, y lo público, el sector público; el sector privado contra el sector público. Todo lo que tiene que ver con el sector público en cualquier dominio, ya sea la economía, ya sea en la educación, ya sea en la salud, ya sea en las comunicaciones, todo lo que tiene que ver con el sector público, el sector privado desde hace 15 ó 20 años reivindica el ocuparse de esas actividades que pertenecen al sector público. De ahí que en el corazón de la globalización se encuentra el fenómeno de la privatización, es decir la transferencia de las propiedades del estado, las propiedades de la colectividad hacia el privado, la venta al privado del patrimonio del estado. Esa característica se ha realizado, en particular en los años 80, en muchos países latinoamericanos. Algunos han sido masivamente privatizados, no sólo ya en Chile, también en Bolivia, y después, sobre todo, en Argentina, y luego, también, en los países del este, cuando desaparecen los regímenes autoritarios, el socialismo dirigista y toda una parte de la propiedad del estado es transferida al capital privado. Ese tipo de oposición entre el sector privado contra el sector público es una de las grandes características de la globalización.

Pero también la globalización es en realidad el individuo o lo individual contra lo colectivo. Los pensadores de la globalización estiman que, como lo decía la señora Margaret Thatcher, “la sociedad no existe”. La sociedad no existe, sólo existen individuos, y por consiguiente el individuo debe pensar su propio proyecto de vida, en tanto que individuo, no como elemento de un órgano que podríamos llamar la sociedad. No hay ningún proyecto de cohesión social, no hay ningún proyecto de cohesión nacional; sólo lo individual es pertinente en el marco de la globalización. De igual manera todo lo que es o que tiene que ver con el egoísmo individual se opone a lo que podemos llamar la solidaridad con respecto a los demás y que tiene que ver con la construcción de una sociedad. Entonces, esta globalización ha caracterizado la época de los últimos 20 a 25 años. Estas leyes han sido aceptadas globalmente, tanto por

la izquierda como por la derecha. Hemos visto gobiernos de izquierda aplicar el programa de la globalización, es decir, privatizaciones masivas, reducción del presupuesto nacional, reducción del número de funcionarios públicos, apertura de fronteras, apertura del comercio nacional dándole mayor importancia a las exportaciones. Evidentemente a esta política se añade la voluntad de crear amplios espacios económicos donde el libre cambio pueda producirse sin dificultades, es decir constitución de zonas como las del tratado de libre comercio del norte, el proyecto del ALCA para el conjunto de las Américas, la extensión de la Unión Europea; es decir, multiplicación de zonas de libre cambio para que se puedan aplicar las consignas de la globalización.

Este fenómeno se extiende a través del mundo, y en definitiva produce, como decía antes, la gran característica de nuestro tiempo, con estas consecuencias que observamos. Existen dos lecturas, como saben ustedes, sobre la globalización. Hay defensores de la globalización que dicen esto estimula profundamente el comercio y cuanto más comercio hay en el mundo más desarrollo hay en el mundo. Y la prueba es que muchos países se abren y vemos cómo estos países se van integrando en el desarrollo internacional. Los que critican la globalización observan que finalmente el número de países desarrollados no se ha modificado, no existe ningún país que haya salido del subdesarrollo en los últimos 50 años, ningún país. Los únicos países que han salido del subdesarrollo son esencialmente tres: Corea del Sur, Taiwán y Hong Kong, que ya no existe como entidad autónoma; es decir, tres países que han salido del subdesarrollo por razones geopolíticas ligadas a la guerra fría. Porque el interés de las potencias occidentales, en particular de los Estados Unidos, era que efectivamente esos tres países -- que fueron durante mucho tiempo, durante decenios, terribles dictaduras militares como Corea del Sur y Taiwán -- se desarrollaran. No existe ningún país latinoamericano que haya salido del subdesarrollo en dos siglos y la globalización no ayuda, por el momento, a salir del subdesarrollo. Ningún país africano, ningún país asiático aparte de los que he citado.

Los críticos de la globalización observan que el mundo de hoy se divide en 500,000 millones de personas globalizadas que hacen intercambio entre ellas y 5,500 millones de personas que viven en la dificultad. Entre ellos 3,000 millones de personas, es decir una persona de cada dos que viven en la miseria. Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, en los últimos 15 años, 70 países, es decir, en el mundo hay 200 países, la tercera parte del número de países del mundo ha visto el nivel de vida disminuir coincidiendo con la globalización. Existen muy pocos países que han visto su nivel de vida aumentar y, en general, el nivel de vida es un nivel de vida medio que traduce el enriquecimiento de los ricos y no traduce el empobrecimiento de los pobres. Globalmente el balance de la globalización que podemos hacer hoy, en abril de 2004, es un balance que no es tan favorable como los defensores de la globalización dicen.

Una observación que podemos hacer es que los defensores de la globalización, digamos, el centro neurálgico de la globalización, se encuentran en Davos, donde una vez por año en el marco del Foro Económico Mundial, los grandes empresarios y los grandes dirigentes de grandes empresas convocan a los presidentes de gobierno, a los jefes de estado, a los primeros

ministros, para que éstos les prometan que van a respetar los códigos, las exigencias de la globalización, de manera que las empresas y empresarios acepten o no de invertir en ese país. Si el presidente de tal o cual país, o el ministro de tal a cual país promete que aplicará las consignas de la globalización entonces las inversiones se hacen y evidentemente el criterio de las inversiones se ha hecho un criterio fundamental hoy día. Se dice en cuáles países se invierte y en cuáles países no se invierte, según lo que se llama el *riesgo país*. En Davos, en estos últimos años, hemos observado que la fe en la globalización ha disminuido y ha disminuido bastante. Hoy día los defensores de la globalización dicen que la globalización debe preocuparse porque haya menos víctimas económicas y sociales de la globalización.

Por otra parte, observamos que una serie de personalidades que defendieron en los años 80 la globalización - personajes como George Soros, como el propio Joseph E. Stiglitz que era Vicepresidente del Banco Mundial - estas personalidades hoy día están en contra de la globalización. Después de haber defendido durante 10 años la globalización, hoy día dicen que la globalización conduce al mundo a una situación de explosión o una situación explosiva. Piensen que en América Latina en los últimos años, en seis o siete países ha habido insurrecciones populares contra las políticas de la globalización que se han traducido en el derrocamiento de presidentes. Ya en América Latina no es el ejército o los militares, como durante mucho tiempo, los que derrotan a los presidentes. Es la opinión pública, los ciudadanos insatisfechos por la política económica de tipo neoliberal los que protestan. Es el caso en Argentina, fue el caso en Perú, fue el caso en Ecuador, ha sido el caso recientemente en Bolivia. Es decir, que esas políticas en muchos países, no en todas partes, pero en muchos países, esas políticas producen una insatisfacción popular y una protesta popular.

Pero digamos que a escala internacional no sólo la globalización se traduce de hecho por una guerra social; es una guerra social, es la guerra de los favorecidos por la globalización contra las víctimas de la globalización. Es la guerra de los globalizadores contra los globalizados. Pero no sólo es esto un aspecto importante, sino que hay otro aspecto, filosófico diríamos, que es que la globalización de hecho, se traduce en que el mundo ahora no está piloteado por los estados. Cuando hablamos del nuevo orden mundial imaginamos que estamos hablando de geopolítica, pero hoy la geoeconomía o la geofinanza ha tomado el poder sobre la geopolítica. Digamos a una pregunta sencilla como, ¿quién manda en el mundo?, ¿quién pilotea el mundo?, ¿quién se encuentra en el puesto de pilotaje del planeta? Hace unos años hubiésemos dicho que en el puesto de pilotaje están las grandes potencias. Los más optimistas dirían están las Naciones Unidas. Vemos que las Naciones Unidas desgraciadamente no sueña tan siquiera con esa función. Pero hoy día si nos planteamos esa pregunta, ¿quién está piloteando el mundo?, la respuesta es, el mundo está piloteado por una especie de gobierno que nadie ha nombrado y que está constituido por cuatro ministerios: el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico y la Organización Mundial de Comercio; el *póquer del mal*.

El póquer del mal está dirigiendo el mundo. No lo están dirigiendo los jefes de gobierno, aunque sean muy poderosos los jefes de gobierno están obedeciendo a estas instituciones que son las que están cartografiando la actividad del mundo. Es decir, estamos en una

situación en la que el poder económico y, en particular, el poder financiero ha tomado el poder sobre el poder político. Podemos decir hoy día, en definitiva, las instituciones económicas gobiernan y los gobiernos ejecutan. Es decir, que en el marco de la globalización los actores principales no son los estados; los actores principales son las corporaciones. ¿Por qué? Porque las corporaciones son globales y los estados son locales. Los estados están inmovilizados por su geografía mientras que las corporaciones pueden moverse como quieren en el planeta. Y mueven en particular lo que les interesa, es decir, las finanzas. Las autopistas de la comunicación se transforman en los medios de transporte de la riqueza contemporánea. Igual que el ferrocarril fue el medio de transporte de la riqueza de la era industrial, o el automóvil o el camión, las autopistas de la comunicación se transforman en las vías de comunicación y de transporte de la riqueza de hoy que es una riqueza inmaterial. El 95 por ciento de la economía de hoy es una economía inmaterial. Es una economía financiera. Solo 5 por ciento de la economía es la que crea empleo o la que crea productos como la agricultura o de la industria. Esta situación era exactamente inversa hace 20 años. Noventa y cinco por ciento de la actividad económica del mundo era material, real con empleo y con productos. Hoy el 95 por ciento es financiera. Lo que más se vende y se compra en el mundo no es el petróleo o no son los productos de primera necesidad. Es el dinero, son los dólares, los euros, los yen, son las divisas lo que más se compra y se vende cada día en el mundo. Miles de millones de dólares cada día se venden y se compran únicamente en divisas. Ahí está la riqueza de hoy que hace que los actores financieros, fondos de pensiones, fondos de mercados financieros, sean los grandes actores de la economía de hoy. Con esta traducción es que también observamos que ahora puede haber crecimiento en un país sin creación de empleos. Un país puede crecer de tres a cuatro por ciento al año sin crear empleos, hasta perdiendo empleos. Y por consiguiente estas condiciones hacen que la globalización está cambiando no sólo las condiciones económicas, sino las políticas.

Ahora cuando nosotros votamos en el marco de una democracia, ese voto no permite modificar las consignas económicas. Es decir, el perímetro de la democracia se ha restringido a actividades prácticamente secundarias. Lo esencial, es decir, una política de privatizaciones, de reducción del papel del estado, de disminución de número de funcionarios desde la apertura del comercio, eso no se modifica. Quien sea el que gana las elecciones, y lo vemos en decenas de países, no cambia esa estructura. Hay excepciones. Cuando un país decide realmente modificar tiene muchas dificultades. Miren el gobierno democrático del presidente Hugo Chávez. Tiene muchas dificultades no sólo internas, importantes por la oposición de una parte de la población, sino internacionales. Porque esa elección, esa voluntad de llevar a cabo otro tipo de política que tenga en cuenta las desigualdades, que tenga en cuenta una mayor participación del estado en la distribución de la riqueza nacional, es considerada a escala internacional como una actitud irresponsable. Por consiguiente es muy difícil hoy para un gobierno, cualquiera que sea su color, llevar a cabo una política diferente.

¿Pero qué relación hay entre la globalización y, por ejemplo, las grandes crisis geopolíticas como la guerra de Irak? Yo decía al principio que lo que caracteriza nuestra época es esencialmente la globalización y eso no cambia. Ustedes observan que el 11 de septiembre

no ha modificado la globalización. No ha cambiado para nada, el ritmo de la globalización se ha mantenido. Por ejemplo, hoy como saben ustedes, ha tomado sus funciones el nuevo Presidente del gobierno en España el señor Rodríguez Zapatero. El señor Rodríguez Zapatero tiene una idea muy concreta de lo que su gobierno va a hacer en Irak. El señor Rodríguez Zapatero dice que su gobierno va a retirar las tropas españolas de Irak y por consecuencia, probablemente, las tropas latinoamericanas (salvadoreñas, dominicanas y hondureñas) que también están integradas en la misma brigada. Pero el señor Rodríguez Zapatero no va a modificar la política económica de España, va a tener exactamente la misma política económica que la derecha, cuando es un gobierno de izquierda. Es decir, la globalización no cambia. Las grandes opciones en términos económicos y en términos financieros que representa la globalización eso no se modifica. Y, entonces, ¿cómo se integra la dimensión del conflicto iraquí?

Yo diría hoy que curiosamente el 11 de septiembre marca sí una ruptura geopolítica importante, porque aparece algo que había desaparecido cuando desaparece la Unión Soviética, en diciembre de 1991; lo que desaparece es el adversario. El mundo, que ha funcionado durante 50 años en términos de una relación tensa entre occidente y los países del este, a partir de ese momento deja de tener un conflicto central. No hay adversario. Y podemos decir que durante los años 90, la gran característica del mundo que yo decía -la defensa de los derechos humanos, el estado de derecho y de la democracia-, era porque no había adversario. No había ningún adversario. El comunismo había sido vencido, y, por consiguiente, la lucha que prevaleció durante 50 años -más de 50 años porque la lucha contra el comunismo empieza con la revolución soviética en el 1917-, esa lucha central desaparece. Y hasta podemos decir que el gran debate que caracterizó los dos últimos siglos fue la lucha, o el debate intelectual, entre capitalismo y socialismo como debate central, como motor en definitivo del funcionamiento político y económico internacional, eso se termina en 1991.

El 11 de septiembre de 2001, aparece el nuevo adversario. Y surge de un territorio totalmente desconocido e inesperado. Primero surge del territorio de la religión cuando se pensaba que las religiones ya no podían tener ese tipo de papel. Surge además de un contexto que había sido utilizado durante la guerra fría para luchar contra el comunismo, el fenómeno del integrismo musulmán. Se había estimulado el integrismo musulmán. Los grandes aliados de Estados Unidos, como por ejemplo Arabia Saudita y Pakistán, son las fuentes del integrismo musulmán históricamente, son los manantiales del integrismo musulmán. Estados Unidos y Arabia Saudita han gastado miles de millones de dólares para crear el integrismo musulmán para que combatiese al comunismo. Y eso fue lo que se hizo en Afganistán. Para vencer a la Unión Soviética en Afganistán, se creó un contexto religioso político muy extraño -- el islamismo radical.

El Islam es una religión evidentemente perfectamente respetable. El islamismo es la concepción política a partir del Islam, pero puede ser muy pacífico también, y explico esto porque no todo el mundo siempre tiene estas ideas claras. El islamismo es la voluntad de crear una sociedad justa, una sociedad sin corrupción, una sociedad distributiva, una

sociedad de justicia social, pero basándose en la moral y en la ética del Islam. Un poco como la Democracia Cristiana en Europa quiere organizar la sociedad basándose en la moral cristiana, la moral de los evangelios. Quiero decir, el islamismo en sí no tiene nada particularmente criticable, pero el islamismo radical es la voluntad de, basándose en el principio del Islam, construir una sociedad que va a respetar estos principios, pero construirla rápidamente. Y para construirla rápidamente hay que tomar el poder por las armas lo más rápido posible. Este islamismo radical es siempre nacional. Hay un islamismo radical argelino, un islamismo radical marroquí, un islamismo radical egipcio, un islamismo radical filipino, etc.

Pero surge Al Qaeda. ¿Qué es Al Qaeda? Al Qaeda tiene una particularidad que es un islamismo radical, pero no nacional, un islamismo radical internacional. Eso es la característica específica de Al Qaeda. Segunda característica, Al Qaeda no está reivindicando nada. No está reivindicando la independencia de tal región, no está reivindicando la creación de tal estado con tal característica en tal región. Al Qaeda está reivindicando un proyecto mucho más abstracto que es la lucha contra el occidente cristiano y judío globalmente. Y piensa que se puede derrotar a este occidente cristiano y judío militarmente. Es una idea que parece imposible, pero ésta es la idea de Al Qaeda. Con esto quiero decir que el 11 de septiembre surge un adversario de un territorio extraño, del mundo árabe musulmán y surge además como un aliado decepcionado de occidente y en particular de Estados Unidos. Es un ex aliado de Estados Unidos. Y surge como una voluntad de revancha de un área que tiene algunas características. En el mundo hoy, si ustedes observan el área árabe musulmana es la única área del mundo donde no ha habido grandes transformaciones en los últimos 30 años. No hay ninguna democracia. En el área en particular que va de Pakistán a Egipto y pasando por el sur del Cáucaso, y que en el centro se encuentra Irak, esa es un área donde no hay ninguna democracia, donde los regímenes políticos son los más antiguos del planeta, donde los dictadores se suceden ellos mismos. Por ejemplo, el hijo del Presidente sirio es ahora Presidente de Siria, el hijo del Presidente de Egipto será probablemente el próximo Presidente de Egipto. Es decir hay dictaduras hereditarias y una discriminación social tremenda, grandes injusticias. Toda esa área va a producir un enorme rencor contra occidente y de ahí va a surgir el 11 de septiembre, lo cual hace que a partir del 11 de septiembre hay una nueva dimensión geopolítica que es la *guerra contra el terrorismo internacional*. La guerra permanente contra el terrorismo. La guerra sin fin contra el terrorismo. Contra este terrorismo que no sabemos muy bien qué es.

Esa guerra se ha traducido concretamente en dos conflictos: el conflicto de Afganistán contra el régimen de los Talibanes y el conflicto de Irak contra el régimen de Sadam Hussein. Son dos conflictos muy diferentes. El conflicto de Afganistán tiene que ver con la lucha contra el terrorismo, se puede admitir. El conflicto contra Irak no tiene nada que ver, lo sabemos. El régimen de Sadam Hussein, un tiránico dictatorial, no poseía armas de destrucción masiva. No tenía ninguna relación con Al Qaeda, ninguna. No se ha demostrado. Por consiguiente se ha entrado a ese conflicto por razones que siguen siendo hasta este momento misteriosas. ¿Por qué Estados Unidos ha hecho la guerra a Irak, organizando una

gran coalición, no obedeciendo a Naciones Unidas? En este momento nadie puede dar una respuesta racional. Esta guerra sigue sin tener un pretexto completo, pero en todo caso lo que sí está claro es que los Estados Unidos, y en particular las Fuerzas Armadas de Estados Unidos tienen ahora vocación de ser el instrumento de la política exterior de los Estados Unidos. Una política exterior que ya no se hace sólo con actividades diplomáticas normales, sino que se hace ahora usando el instrumento militar y también con este concepto de guerra preventiva. Concepto extremadamente peligroso, porque es un concepto que le da a las grandes potencias la posibilidad de ser arbitrarios, es decir, en cualquier momento decidir que por razones que tienen que ver con la seguridad se puede llevar a cabo una guerra.

Este concepto de *guerra preventiva*, es un concepto que modifica evidentemente el panorama geopolítico internacional. Imaginen si este concepto fuese adoptado por China. Evidentemente China podría hacer una guerra preventiva contra Taiwán, por ejemplo, no sé, con otros países. Si ese concepto fuese aplicado por la India, otro gran país, también puede llevar a una serie de consecuencias. ¿Si ese concepto fuese utilizado por la Unión Soviética antigua que ha mantenido un arsenal nuclear muy importante en la Rusia de hoy? ¿Qué ocurre si cada gran potencia, y en particular las potencias nucleares, aplican el concepto de guerra preventiva? Es extremadamente peligroso. Recuerden que los últimos estados que utilizaron el concepto de guerra preventiva fue el Japón militarista en diciembre del 1941 en Pearl Harbour y por otra parte Hitler contra la Unión Soviética en el 1941 en la *Operación Barba Roja*. El concepto de guerra preventiva es un concepto que crea una situación de inseguridad para los más frágiles y los más débiles.

Pero en todo caso, lo que sí podemos decir es que ahora la globalización tenía un frente económico, tenía un frente ideológico, y ahora tiene un frente militar. Este frente militar se encuentra situado en Irak. ¿Qué es lo que puede pasar en Irak? Y con esto quisiera terminar. ¿Cómo explicarnos esta situación que se ha creado en Irak? Esencialmente yo creo que Irak y su entorno, es extremadamente peligroso; piensen que a la frontera de Irak se encuentra Irán, es decir un país calificado por el presidente Bush como un país del eje del mal. Por otra parte, se encuentra Siria, un país que está en lista oficial de los países terroristas, según el Departamento de Estado de Washington. Entonces, Irak se encuentra en una localización bien peligrosa. Dice el presidente de los Estados Unidos, George Bush, y lo ha repetido en su conferencia de prensa ayer, que los Estados Unidos van a transferir el poder a las autoridades iraquíes el 30 de junio. La pregunta es ¿qué autoridades iraquíes? Esas autoridades iraquíes las ha nombrado el ejército de ocupación. No son representativas de la sociedad iraquí, no han sido elegidas por los ciudadanos iraquíes y por consiguiente podemos decir que si esta transferencia se hace, probablemente el nivel de desorden en Irak y el nivel de inestabilidad no se va a reducir, sino que va a aumentar y por consiguiente, las fuerzas armadas norteamericanas y de sus aliados no van a poder retirarse de Irak tan fácilmente.

Irak es un país constituido por tres grandes comunidades: chiítas, sunitas y kurdos que no tenían buena relación entre ellos y ahora están uniéndose contra Estados Unidos. Estados Unidos está obteniendo el milagro de realizar una unión entre ellos, de lo que parecía

imposible, que los sunitas y los chiítas se aliaran. Esto quiere decir que esta región, y en particular Irak, va a seguir siendo una región de inestabilidad en el mundo. Ustedes saben que en geopolítica se utiliza el concepto de *foco perturbador*. Los geopolíticos estiman que en cada siglo hay un área donde se producen los principales desórdenes y que en definitiva es un poco la preocupación internacional el de arreglar el desorden. Por ejemplo, en el Siglo XVII la guerra de 30 años, que se terminó con la paz de Westfalia, crea el foco perturbador en el centro de Europa. Durante el Siglo XX, ¿dónde estaba el foco perturbador?, es Europa el foco perturbador del Siglo XX. El Siglo XX comienza con la Primera Guerra Mundial. La revolución soviética, Segunda Guerra Mundial, la guerra fría, todo ocurre en Europa. Es el foco perturbador del mundo. Yo pienso, es mi tesis, que el foco perturbador ahora se ha desplazado y que probablemente el Siglo XXI va a ser caracterizado por que el foco perturbador del mundo va a estar en esta área: Pakistán, Afganistán, Irán, Irak, Kurdistán, Caucaso, Oriente Próximo, Israel, Palestina, Egipto, Yemen, Sudán, Somalia. Esa área es el foco perturbador para los próximos decenios en este Siglo XXI. Por consiguiente -y además lo estamos observando- vemos cómo las fuerzas que estaban en Europa como las bases norteamericanas situadas en Alemania, o en otros países, se desplazan ahora a Irak. Mi tesis es que las fuerzas, en particular de las grandes potencias que se encuentran en Irak, se quedarán mucho tiempo en esa región, cualquiera que sea la peripecia política.

Por otra parte, la reconstrucción de Irak, entre comillas, presenta una dificultad ontológica que quisiera explicarles para terminar. Si hemos dicho que la globalización se caracteriza por el desmantelamiento del estado de bienestar, el desmantelamiento de todo el sector público transfiriéndolo a lo privado, podemos decir que los gobiernos que defienden la globalización son gobiernos, cuya preocupación es des-construir un estado. No construir un estado, sino des-construirlo; la administración de Estados Unidos se caracteriza por ser una que defiende el modelo de la globalización. ¿Cómo filosóficamente los partidarios de la des-construcción del estado pueden construir un estado en Irak? Irak es, en este momento, un caso de laboratorio donde se está tratando de construir el primer estado integralmente privatizado del mundo donde no hay sector público. Todo está privatizado. La policía está privatizada, el ejército está privatizado en Irak. Yo supongo que ustedes saben que la nueva policía en Irak no está formada por los policías británicos o italianos, sino empresas privadas son los que están formando a los policías de Irak. Son empresas privadas sudafricanas o israelíes que están formando el ejército de Irak. No es el ejército norteamericano o británico quien forma el ejército de Irak. Y de la misma manera las carreteras privatizadas, el sistema de salud privatizado, el sistema escolar privatizado.

Las privatizaciones funcionan cuando la gente es solvente, cuando alguien tiene dinero para participar, cuando tienen para pagar la escuela o para pagar el dispensario, pero en Irak el 80 por ciento de la población es pobre. Entonces se construye un estado privado que no tiene en cuenta a la población. De ahí el descontento fundamental de la población y ahí vemos cómo en el caso de Irak la globalización entra en contradicción directa con un proyecto geopolítico. Oímos al presidente George Bush que dice estamos construyendo un estado democrático libre, pero a la vez también hemos oído al Secretario de Defensa,

el señor Donald Rumsfeld que ha dicho “si en el caso de la democracia los Chiítas ganan”, que son los más numerosos, y quieren establecer un régimen islamista “no lo permitiremos”. Entonces, ¿qué democracia es esa? Es una democracia que no acepta el veredicto eventual de las urnas y es una reconstrucción de un estado que supone que no hay estado y que sólo hay privatización. Esas son algunas de las características de este nuevo orden mundial.

Presentado originalmente en:
Panel *“Ante la violencia de cada día... alternativas para construir la paz”*
Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico
9 de octubre de 2002

Publicado posteriormente en:
Méndez, José Luis (2005). *La guerra contra el terrorismo y el terrorismo de la guerra*.
San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.

La cultura de guerra: Un legado de la barbarie

*José Luis Méndez**

El 11 de septiembre de 2001 el mundo entero fue sacudido por los ataques terroristas que mataron a miles de personas en Nueva York, Washington y Pennsylvania. Esa ocasión fue la primera vez, desde la Guerra Civil que tuvo lugar entre 1861 y 1865, que Estados Unidos conoció los horrores de la guerra en su propio territorio y que como ocurre constantemente en las guerras convencionales, la población civil fue la principal víctima de las acciones bélicas.

Aunque el atacante en esta ocasión no fue el ejército de un estado que invade a otro país, sino 19 personas que realizaron una acción bélica planificada por la organización terrorista Al Qaeda, lo que ocurrió en Nueva York, Washington y Pennsylvania no es sin embargo un acontecimiento aislado sino, una expresión más de la cultura de guerra que prevalece actualmente en el mundo. A pesar de que fue una nueva modalidad de terror en la que el poder de la nación más poderosa del mundo es retado por un grupo de terroristas vinculados a una organización no estatal; las acciones criminales, los horrores y la crueldad que todo el mundo pudo presenciar a través de la televisión el 11 de septiembre de 2001, no superan en crueldad a las acciones que durante todo el siglo XX se llevaron a cabo en el marco de las guerras convencionales, ni las que actualmente se realizan por los diferentes ejércitos de muchos estados y grupos guerrilleros. Por esa razón, no tiene sentido hablar de terrorismo si no incluimos en esa misma categoría tanto al terrorismo no estatal como a los estados que a nombre de la mal llamada “Defensa Nacional” masacran constantemente a poblaciones civiles, imponen su voluntad, o la de los grupos de intereses que éstos representan, a través de la fuerza y la violencia, y violan descaradamente las determinaciones de las organizaciones internacionales y los derechos de las naciones y de los pueblos.

* El doctor José Luis Méndez es Catedrático del Departamento de Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico. Es miembro fundador de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

La inmoralidad de esta situación y la vinculación de este comportamiento con la barbarie fue denunciada desde finales del siglo XIX por Eugenio María de Hostos, quien se percató desde entonces del contraste que existía en su época entre el progreso material, científico y tecnológico y el subdesarrollo moral de la humanidad, y en particular el de las naciones más modernas y desarrolladas. Por eso, en su libro *La Moral Social* (1888), Hostos fustiga el darwinismo social de los Estados Unidos y de las potencias colonialistas europeas en los siguientes términos:

Debajo de cada epidermis social late una barbarie. Así, por ese contraste entre el progreso material y el desarrollo moral, es como han podido renovarse en Europa y América las vergüenzas de las guerras de conquista, la desvergüenza de la primacía de la fuerza sobre el derecho, el bochorno de la idolatría del crimen coronado y omnipotente durante veinte años mortales en el corazón de Europa y la impudicia del endiosamiento de la fuerza bruta en el cerebro del continente pensador.¹

La denuncia de Hostos no podía estar más justificada. En vez de tratar de equiparar la moral social con el progreso técnico y científico y con el alto grado de su desarrollo económico, los países supuestamente más “civilizados” de Europa, al igual que los Estados Unidos se han estado sirviendo de la ciencia, la tecnología y el desarrollo económico para llevar la barbarie a su más alta expresión atacando sin piedad tanto a los ejércitos de los países enemigos como a sus poblaciones civiles. Con ese propósito se han desarrollado bombas nucleares y se fabrican aviones de combate, proyectiles de largo alcance, cañones, minas y toda clase de armas de destrucción masiva. Los momentos más significativos de la historia del siglo XX nos refieren precisamente por esa razón a acontecimientos bélicos en los que murieron millones de seres humanos, grandes ciudades fueron parcial o totalmente destruidas y la crueldad despiadada de los pueblos supuestamente civilizados dejó atrás a las actuaciones de los salvajes y los bárbaros.

En Europa en particular, su historia durante la primera mitad del siglo XX nos refiere a dos importantes acontecimientos bélicos: La Primera y Segunda Guerra Mundial. En la Primera Guerra Mundial perecieron más de 15 millones de personas. En la Segunda Guerra Mundial los muertos superaron los 50 millones de seres humanos. Aunque el sector perdedor en la Segunda Guerra Mundial fue afortunadamente la alianza de fuerzas totalitarias y antidemocráticas formadas por la Alemania nazi, la Italia fascista y el militarismo expansionista japonés; lejos de desaparecer los métodos criminales utilizados por esas fuerzas para rendir militarmente a sus enemigos, bombardeando sistemáticamente sus ciudades y masacrando sistemáticamente sus poblaciones civiles, esas prácticas se convirtieron en los medios convencionales de la cultura de guerra adoptada por los países democráticos.

Por eso, después de haber destrozado con su aviación a Polonia y de haber bombardeado sistemáticamente a Inglaterra y a muchas otras naciones, los alemanes tanto militares como civiles provocaron la misma receta que en su concepción racista del mundo el nazismo utilizó contra otros países. En Japón la situación fue todavía peor. Para lograr la rendición

incondicional de su enemigo, los Estados Unidos bombardearon con armas atómicas las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki. En la primera murieron más de 140,000 personas el mismo día del bombardeo y 10,000 seres humanos más tarde. En la segunda perdieron la vida 70,000 personas el primer día y 10,000 seres humanos posteriormente.

Además de forzar la rendición incondicional del Japón, las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki llevaban un mensaje de Estados Unidos a su antiguo aliado; la Unión Soviética, cuya intención de expandir su influencia y las ideas socialistas en la posguerra eran vistos como una amenaza para el poder militar norteamericano. La amenaza nuclear de los Estados Unidos a la Unión Soviética fue pronto neutralizada cuando la URSS pudo desarrollar también sus propias armas nucleares. A partir de ese momento la historia de la humanidad entró en una nueva etapa, el período de la guerra fría, en el que las dos superpotencias surgidas de la Segunda Guerra Mundial, reconocían el poder de destrucción recíproco y acordaban no involucrarse en ningún conflicto que las llevara a confrontarse bélicamente de una manera directa.

El período de la guerra fría no fue sin embargo una época de paz, sino un momento de la historia caracterizado por un gran número de conflictos armados en los que en muchos de ellos, tanto Estados Unidos como la Unión Soviética participaron activamente aunque nunca se enfrentaron militarmente uno contra otro en forma directa. Durante ese período, tanto Estados Unidos como la Unión Soviética dieron al armamentismo la primera prioridad en los gastos estatales en detrimento de las demás necesidades de sus respectivas poblaciones.

Ese gasto militar excesivo fue uno de los factores determinantes en el descontento de la ciudadanía soviética con su sistema político que provocó la caída de la Unión Soviética a finales del siglo pasado. En los Estados Unidos sin embargo, a pesar de la enormidad del dinero que se dedica a los gastos militares y de la desproporción de las sumas que se asignan a la actividad bélica versus las que se gastan en otras prioridades, como salud, educación y lucha contra la pobreza, el sistema ha podido absorber hasta ahora el impacto económico del presupuesto militar.

Ese gasto tan exorbitante en la industria armamentista y en la burocracia militar, se ha dado sin embargo y lamentablemente en detrimento de la vida y la cultura democrática de los Estados Unidos, en cuyo seno ha esta creciendo como un cáncer lo que tanto algunos sociólogos como C. Wright Mills y hasta un expresidente Republicano como el General Dwight D. Eisenhower han catalogado como el peligro del complejo militar industrial. Ese cáncer que corroe los valores humanísticos y el espíritu cívico del pueblo norteamericano, pretende legitimarse tanto nacional como internacionalmente, presentándose como el defensor de la democracia. Sin embargo, toda su visión militar del mundo basada en la obediencia ciega e incuestionada del poder y su disposición a imponer su voluntad por las armas y el terror, lo ponen en contradicción total con el pensamiento democrático y lo enmarcan claramente en los valores y actividades que caracterizan la barbarie.

Cuando hablamos de barbarie en este contexto moderno o postmoderno, no nos

estamos refiriendo al sentido antropológico estricto que le dio a este término en 1877 el científico social americano Lewis H. Morgan, sino a la definición popular que identifica a la barbarie con la rusticidad, la falta de cultura y la crueldad. A algunas personas le podrá parecer absurdo que identifiquemos como bárbaro al sistema de un país civilizado, cuyo funcionamiento exige cada día más conocimiento científico y mayor sofisticación para poder manejar armamentos e instrumentos siempre más sofisticados y complejos. En la década del treinta del siglo pasado, muchos alemanes se plantearon esta misma interrogante cuando se produjo la llegada al gobierno de ese país del Partido Nacional Socialista, dirigido por el Führer Adolfo Hitler. En ese momento, Alemania era considerada como uno de los países más cultos y civilizados de Europa. Sin embargo, el racismo, el antisemitismo, el irracionalismo, el resentimiento por las condiciones a que fue sometido el pueblo alemán en los acuerdos de Versalles, así como la tradición militarista prusiana, ayudaron a la llegada al poder del nazismo hitleriano.

Ese cambio político puso un legado científico y tecnológico muy avanzado en manos de un nuevo gobierno con una visión racista e irracional de la historia y con una moral bárbara e inhumana, pero empeñado en hacer el mejor y más eficaz aprovechamiento posible de la ciencia, de la tecnología y del recurso de la manipulación de las masas para sus fines políticos y militares.

Para lidiar con esa contradicción, los filósofos de la famosa Escuela Alemana de Frankfurt y en particular Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, acuñaron el concepto de “razón instrumental”.² Enmarcadas en este concepto, la razón y la moral se presentan completamente divorciadas. Por eso, contrario a lo que fue la aspiración humanística original, en los esquemas mentales de la razón instrumental, la eficiencia y la funcionalidad además de estar divorciadas de la moral se logran con mucha frecuencia, como en el nazismo, en detrimento de los valores humanos y en particular del más preciado de todos esos valores, que es la vida.

Aunque ese divorcio entre la ciencia y la moral se manifestó originalmente en las acciones de un gobierno totalitario, en la década de 1960 se hizo también evidente en una sociedad democrática como los Estados Unidos en donde fue detectado precisamente por otro miembro de la Escuela de Frankfurt residente en ese país, el profesor universitario Herbert Marcuse.

En esa época la opinión pública americana y sobre todo muchas personas procedentes de los sectores estudiantiles, universitarios, religiosos y pacifistas fueron seriamente impresionados por las escenas de la guerra de Vietnam en la que a nombre de la defensa de la democracia, Estados Unidos masacró alrededor de un millón de vietnamitas; 90% de ellos civiles por medio de bombardeos sistemáticos de centros urbanos y aldeas campesinas, así como mediante el uso del *napalm* y otras armas de destrucción masiva. En ese entonces, la opinión pública americana era intensamente manipulada por la propaganda del Pentágono, así como por los medios de comunicaciones, los políticos y los intelectuales al servicio

del complejo militar industrial. Para describir los pormenores de esa manipulación y de la contradicción entre un sistema formalmente democrático y el comportamiento bárbaro de su burocracia militar y de los políticos al servicio del complejo militar industrial, Marcuse escribió su famoso ensayo: *El Hombre Unidimensional*,³ el cual se convirtió en el libro más popular entre el movimiento estudiantil de la década del sesenta.

De acuerdo con este texto, del seno mismo del sistema democrático americano ha surgido un sistema totalitario de la manipulación de la opinión pública, el cual además de servir para integrar la clase obrera al sistema capitalista ha suprimido la dimensión crítica de la mente de los trabajadores quienes han perdido en ese proceso el potencial revolucionario que Marx le atribuía. A pesar de ello la esperanza de una transformación revolucionaria de la sociedad americana seguía presente según Marcuse, por que esa posibilidad había pasado ahora a las minorías oprimidas, como los negros, los indios, los mejicanos y los puertorriqueños, así como a un movimiento estudiantil cada vez más radical.

Todo ese clima de agitación de la década del sesenta que nos describe *El Hombre Unidimensional* se transformó posteriormente. Después de haber sufrido una derrota humillante en la guerra de Vietnam en la que murieron alrededor de 66 mil soldados americanos y luego de la desaparición de la Unión Soviética, Estados Unidos pasó a ser la única superpotencia de nuestro planeta.

A pesar de no tener ningún rival comparable tanto en el plano militar como en el político, Estados Unidos sufrió el 11 de septiembre de 2001, los peores ataques terroristas de toda su historia. Esos ataques han sido hasta ahora capitalizados políticamente por la extrema derecha militarista norteamericana y en particular por el gobierno del Presidente George W. Bush. En ese proceso, además de haber puesto en vigor la llamada *Acta Patriótica*, la cual coloca en serio peligro los derechos civiles de sus propios ciudadanos, el gobierno del presidente Bush dio a conocer recientemente el documento titulado *La nueva estrategia de seguridad nacional de Estados Unidos*, el cual ha dejado boquiabierto a todo el mundo y pone en evidencia la agresividad del actual gobierno estadounidense.

En ese documento Bush convierte en política oficial de su país, lo que ya algunos comentaristas habían catalogado como el unilateralismo de su gobierno. En el ámbito económico y medio ambiental, Bush rechaza oficialmente el acuerdo de Kyoto, proclama la desregulación de la actividad empresarial y lo que es peor, pretende elevar sus derechistas preferencias personales al rango de doctrina planetaria.

El texto establece además en forma oficial que Estados Unidos está por encima de las instituciones internacionales como la ONU y que no se siente obligado a seguir sus acuerdos, aunque estos deban ser obligatorios para los demás países del planeta.

³ Herbert Marcuse, *One-Dimensional Man , Studies in the ideology of the Advance Industrial Society*. Beacon Press, Boston. 1964.

Lo más peligroso de ese documento es sin embargo, la proclamación de la sustitución de la doctrina vigente de la disuasión por la de los ataques preventivos, la cual facultaría a Estados Unidos para atacar a cualquier país del mundo en cualquier momento. La campaña del presidente Bush en el Congreso estadounidense y en la ONU para atacar a Irak es claramente el primer intento de su gobierno para poner en vigor la nueva doctrina.

La resistencia que han encontrado estos planes tanto en la ONU como en la opinión pública internacional y en algunos sectores de la sociedad estadounidense ha puesto en evidencia tanto el carácter bárbaro de lo que se propone, como los motivos politiqueros de Bush para obtener ventajas en las próximas elecciones de noviembre. También ha salido a relucir, la intención poco disimulada de los sectores económicos que promueven esta aventura bélica de apoderarse del petróleo iraquí.

Sin embargo, el principal motivo para una oposición legítima, tanto a la guerra contra Irak como a la nueva estrategia de seguridad nacional estadounidense, es que convierte a la barbarie en la política oficial de los Estados Unidos. Además de propiciar la israelización de la sociedad estadounidense, la nueva política de “seguridad nacional” americana, convierte a toda la población civil de nuestro planeta en rehenes del armamentismo americano y en potenciales “daños colaterales” que es la manera deshumanizada como le llaman en el Pentágono a las víctimas civiles de sus crímenes de guerra.

Por eso, una norteamericana muy bella y muy valiente, la actriz Jessica Lange, se expresó recientemente así del Presidente de su país:

*Lo que Bush pretende hacer con Irak es inconstitucional, inmoral e ilegal. Odio a Bush, le desprecio a él y a toda su administración... Bush robó las elecciones y desde entonces lo padecemos todos. Lo de Irak es una absoluta locura, pero lo que no entiendo es que nadie lo frene, ni adentro ni fuera de Estados Unidos.*⁴

Conversando sobre la paz en un mundo de guerra

*Luis N. Rivera Pagán**

Nos encontramos conversando sobre la paz en un mundo de guerra. Yo nunca olvidaré la primera vez, hace muchos años, incluso antes de que la mayor parte de los estudiantes aquí presentes hubiesen nacido, recuerdo haber ido por primera vez al zoológico del Bronx y haber caminado por una de aquellas esquinas medias tenebrosas del zoológico donde uno se encontraba con un anuncio que decía: “Cuidado usted va a ver ahora al animal más peligroso en el mundo!” Uno iba con mucha tensión, con mucho temor. De pronto se encontraba con un espejo. El mensaje del zoológico era evidente, los animales podían ser agresivos, luchar por la alimentación, pelear por la reproducción, pero el ser humano, de acuerdo a ese mensaje, es el único animal que planifica estratégicamente la aniquilación de sus congéneres. Así que no solamente pelea porque nos encontramos frente al mismo territorio, o el caso clásico de las guerras machistas ante la misma hembra seductora, sino que elabora razones, construye ideologías que legitiman la planificación de la aniquilación de otros seres humanos.

Tengo un colega de literatura comparada que continuamente me dice que, en su opinión la mejor novela jamás escrita sigue siendo *Guerra y Paz* de Leon Tolstoy. Trata de Rusia durante la invasión napoleónica y cómo esa invasión se convierte en un contexto que altera dramáticamente la existencia de mucha gente, los invasores, los invadidos. Aborda cómo en ese contexto cada ser humano expresa a su plenitud, las distintas tendencias que internamente llevamos. Bueno, pero ante esas diversas consideraciones, realistas podríamos decir algunos, pesimistas dirían otros, sobre la belicosidad humana y la capacidad que tenemos las sociedades de diseñar supuestas buenas razones para matarnos los unos a los otros de una manera estratégica, ordenada, científica, planificada, ha surgido también siempre el sueño de la paz, la profecía de la paz. Uno encuentra en un hermoso pasaje del antiguo testamento la idea: *Ah, llegará el momento en que el león habitará con el cordero, en que el lobo estará allí con el carnero y todos participarán de los bienes de la Creación y allí podremos...* El

* El doctor Luis N. Rivera Pagán es teólogo y profesor universitario. Por los pasados años ha sido reconocido con la Cátedra *Henry Winters Luce Professor of Ecumenics and Mission* del Seminario Teológico de Princeton. Anteriormente se desempeñó como profesor en el Departamento de Humanidades de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico.

sueño sigue... *Cada cual tendrá el vino que desee tomar y el pan que desee comer y nadie dormirá con temor del adversario.* Así en distintas sociedades, no solamente la hebrea, ha habido ese contrapunto, esa reacción perpetua a el horizonte que nos parece acompañar continuamente la guerra-- la posibilidad de que los seres humanos convivan los unos con los otros sin tener que destruirse. Incluso, durante fines del siglo 19 y principios del 20 se llegaron a acuerdos y se hablaba de la posibilidad de abolir la guerra. Algunos decían, así como se abolió la esclavitud y así como ahora se está logrando la emancipación de la subordinación de la mujer, así también podríamos soñar con la erradicación de las guerras.

Bueno, ustedes conocen el siglo 20, sino porque lo vivieron, por lo menos porque lo han podido estudiar aquí en la universidad: Primera Guerra Mundial, Primera guerra balcánica, Segunda Guerra Mundial, Corea, Vietnam, y todas las otras guerras. Los centenares de guerras que ensangrentaron ese Siglo 20. Algunas, porque participaron las grandes potencias, pues fueron más publicadas. Otras, como la matanza de centenares de miles en Ruanda en 1994, son menos publicadas porque son sociedades al margen de la civilización occidental. Algunos a fines de ese siglo tan sangriento, el Siglo 20, comenzaron a pensar que el siglo 21 a lo mejor sería distinto. Bueno, el Siglo 21 lo comenzamos de la misma manera que comenzaron nuestros abuelos o bisabuelos el siglo 20, a puñetazos. No realmente a puñetazos, algo un poco más serio, a bombazos, a cohetes misiles. Ha cambiado la tecnología, pero no ha cambiado la inclinación a resolver complejos problemas políticos internacionales mediante la acción militar. La única diferencia entre como se peleaba a principios del Siglo 20 y como se pelea a principios del siglo 21, la diferencia es importante, es tecnológica fundamentalmente. En el momento en que surge un conflicto político internacional más complejo, todavía quienes tienen el poder para intentar resolverlo mediante medios militares intentan resolverlo así. Eso creo que quedó claramente demostrado el 7 de octubre cuando los Estados Unidos deciden resolver el problema del 11 de septiembre mediante la guerra contra Afganistán.

Hay un elemento sin embargo, que en los últimos días se ha discutido mucho que es el problema del terror y el terrorismo. Parte del nuevo horizonte dentro de la guerra es la cuestión del terror y el terrorismo. Cuando se habla de "terrorismo", "los ejes del terror", "los ejes del mal", la "lista de terroristas", se habla de quien cae dentro, quien cae fuera. La gente que cae dentro dice no nosotros debemos estar afuera y hay grupos que están afuera y dicen por qué no nos metes dentro. ¿Y qué es un terrorista? y se están empezando a trazar las normas de ley internacional para lidiar con los terroristas. ¿Cuándo un ser humano deja de ser terrorista y se convierte en un luchador por la libertad? ¿Cuándo Nelson Mandela dejó de ser un terrorista violento y se convirtió en un patriota, un luchador por la libertad, un mártir? ¿Cuándo Menahem Bejín se convirtió? ¿Cuándo George Washington se pasó de una categoría a otra?

Pero vamos a trazar genealogías con el asunto del terror porque los que no somos tan jóvenes aquí, recordamos que durante décadas los grandes estrategias militares y políticos hablaban elogiosamente del llamado "equilibrio del terror". ¿Qué era el equilibrio del terror? Bueno el equilibrio del terror era que un bando, si los Estados Unidos y sus aliados

tenían suficientes armas nucleares para destruir a los adversarios y a toda la civilización, y la Unión Soviética y sus aliados tenían la suficientes armas nucleares para destruir a los EEUU y a toda la civilización moderna y uno dice, que cosa más terrorífica. ¡Seguro!, el equilibrio del terror. Pero la lógica era de qué bueno que hay equilibrio del terror porque estamos tan aterrados, que nadie comenzará una guerra. Pero esto hizo que entre principios de la década del 50 y la del 90, nos acostumbráramos mucho a hablar del terror como algo positivo, porque supuestamente si le tenemos terror al adversario y el adversario nos tiene terror a nosotros (y es necesario tener terror porque estamos hablando de armas nucleares), entonces no guerreábamos.

Pero hay algo que no debemos olvidar ya que hay naciones que hoy reclaman la pureza de la moralidad. . . El 6 de agosto y el 9 de agosto de 1945 sucedió lo que me imagino que todos saben. Una nación que estaba en guerra contra otra, Estados Unidos contra Japón, había decidido dejar dos ciudades japonesas intactas (aparte de Kioto, por su rica tradición religiosa y cultural) y que sobre esas ciudades no se bombardeara -- Hiroshima y Nagasaki. ¿Para qué? No solamente por la cuestión científica de demostrar en Hiroshima la bomba de uranio y en Nagasaki la bomba de plutonio, sino para aterrorizar. Y se mataron entre esos dos días... los cálculos difieren porque depende de hasta cuando llevas la mortalidad de lo que sucedió esos días, puede ser entre 80,000 a 200,000. ¿Con qué objetivo? Con el objetivo de aterrorizar a Japón y que Japón se rindiera y supuestamente, para los que escriben la historia de la Segunda Guerra Mundial, fue una estrategia adecuada porque aparentemente Japón se aterrorizó y el 15 de agosto el Emperador sacó bandera blanca y dijo “ya no más”, “no queremos una tercera”. Dicho sea de paso no había una tercera, un famoso *bluff*, no había una tercera arma atómica y no la habría por los próximos dos años pero el Japón sacó bandera. ¿Por qué estoy diciendo esto? Estoy diciendo esto porque si queremos hablar de terror y de terrorismo no podemos comenzar la historia con el 11 de septiembre. Hay que ubicar el problema del terror y el terrorismo en un contexto-horizonte histórico.

Bueno, hay otro elemento que es importante en todo esto. Y es el problema de la militarización de la investigación científica y eso es un problema crucial en las universidades. Déjenme darle un ejemplo, estaba leyendo anoche una pequeña biografía de Fritz Haber. ¿Quién es él? Pues él fue un alemán, a quien le dieron un premio Nobel por sus investigaciones químicas en 1918. ¿En qué se distinguió Haber? Bueno hizo un montón de investigaciones químicas, pero en el 1914 se alistó para participar en la Primera Guerra Mundial. Y fue el gran propulsor de las llamadas armas químicas. Entonces entre 1914 y 1918 fue trabajando en el arsenal de armas químicas alemanas. Al final su esfuerzo no fue elemento decisivo para la victoria, Alemania perdió la guerra. Pero, el nombre de Fritz Haber se consignó como símbolo de un tiempo de la ciencia dedicada a la creación de armas terribles. En 1933, llegó Hitler al poder y resultó que había un problema, Fritz Haber era de ascendencia judía y ese día, que ni hebreo sabía como muchos otros, tuvo que emigrar y murió en la migración lleno de una profunda angustia. En sus notas posteriores se refleja un profundo dolor y angustia por haber dedicado su inteligencia a la creación de terribles armas, armas al servicio de una nación que en esos momentos ya no tenía cabida para él. Así que una de las cosas que

tenemos que pensar seriamente en los círculos académicos en la situación actual es el asunto de la militarización de la ciencia.

Otro elemento clave es que el 11 de septiembre del 2001, se cayeron las dos torres gemelas, eso todos lo saben. Bien, ¿Por qué se caen las dos torres? Bueno, porque los aviones le dan. ¿Pero qué representaban las dos torres? Representaban algo importante, representaban el dominio de la globalización del capital. El Pentágono no se cayó porque sólo uno le dio, y es difícil que se caiga algo que está bastante cercano a la tierra. Pero, ¿qué representa el Pentágono? La hegemonía militar. Triste la muerte de los civiles, terrible el acto, criminal el acto perfecto, pero vamos a pensar de qué se trata. Porque es “muy bonito” entrar dentro del esquema de “unos matan civiles, nosotros matamos terroristas”. De lo que se trata es de una protesta colosal, protesta colosal por la desigualdad de la globalización que significa riquezas para unos y pobreza para otros y por el terrible poder militar que apoya esa desigualdad. Y por último, dentro de esta nueva coyuntura, aunque no es la primera vez, hay un elemento central. Hemos redescubierto la importancia de la religiosidad. Yo no sé si ustedes han leído las notas que tenían las 19 personas que participaron en los cuatro ataques, los tres que se lograron y el cuarto frustrado. Eran como un proceso de purificación religiosa y espiritual. Un profesor de Harvard escribió hace unos años un libro titulado *Race Matters*, o sea el asunto racial importa. Uno podría escribir un libro que diga *Religion Matters*. Es decir, hay gente que está dispuesta a matar en nombre de Dios y eso nos choca. Pero es importante que en vez de decir que eso está mal, empezar a reflexionar sobre eso.

Como no tengo mucho tiempo, les voy a recomendar tres libros. El primero, es de una mujer llamada Karen Armstrong y se llama *The Battle for God*. ¿De qué se trata ese libro? Se trata de cómo en el Siglo 20 – y ese libro fue escrito antes del 11 de septiembre -- en las tres religiones monoteístas más famosas, Cristianismo, Judaísmo e Islamismo se van desarrollando movimientos muy belicosos, muy conservadores, usando un lenguaje muy fundamentalista, muy en contra de la modernidad. Y que se iba incubando una violencia religiosa en nombre de Dios.

Un segundo libro, es de un sociólogo de la Universidad de California Mark Juergensmeyer, *Terror in the Mind of God: The Global Rise of Religious Violence*. Es también escrito antes del 11 de septiembre. Ahora ha salido la segunda edición, pos 11 de septiembre, discutiendo como los distintos... y no solamente islamitas, cristianos también, Hindús también, Sioux también, Judíos también; distintos grupos que entienden que son los profetas armados de Dios y que están dispuestos a matar y morir en nombre de Dios.

Y por último, les recomiendo un libro encantador de Regina Schwartz titulado *The Curse of Cain: The Violent Legacy of Monotheism* donde plantea, y esto es importante que los cristianos lo oigamos, igual que los judíos y los islamitas, que el monoteísmo con toda la idea sublime de la unidad de la divinidad, la unidad del ser, unidad de los humanos, también puede querer decir la exclusividad de la verdad religiosa y por lo tanto la exclusión de unos pueblos que no creen como nosotros. El lado oscuro de la luna, el lado potencialmente peligroso que se ha reflejado por toda la historia.

En términos del Islam, y con eso concluyo, déjenme decirles algo que muchos no saben. Durante el Siglo 20 el Islam creció más que el cristianismo, absoluta y proporcionalmente. En 1900, el 34.5% de la población mundial era Cristiana. En el año 2000 el 33%, de 34.5 a 33. En el año 1900, el 12.34% era musulmana, en el año 2000 19.62%. O aprendemos a vivir juntos en armonía, en diálogo, en paz y sin violencia en este planeta que nos cobija a los cristianos, a los islamitas ... o si no el Siglo 21 va a hacer palidecer al 20 como un siglo de guerras, de violencia, y de enfrentamientos sangrientos.

La lucha por la paz en Vieques

*José (Ché) Paralitici**

Las luchas en la historia no han sido en caminos fáciles y resueltas en poco tiempo. Todas las luchas, unas más, otras menos, han tenido sus tropiezos y escollos. Definitivamente, el caso de Vieques los ha tenido e, indiscutiblemente, el 11 de septiembre fue uno que nos golpeó fuertemente.

Muchos en Puerto Rico y en Estados Unidos casi se dieron por vencidos por lo difícil que sería, ante tal circunstancia, continuar defendiendo la causa viequense. Otros aprovecharon el momento como subterfugio. Otros, vieron un espacio para derrotar el avance logrado por los que abogan por la salida de la Marina de Vieques.

Lo peor que puede pasar cuando se está inmerso en una lucha muy difícil y contra un adversario fuerte, sagaz y de pocos escrúpulos, es demostrar desaliento ante situaciones complicadas. Una vez se muestre desánimo trae como consecuencia debilitamiento entre los luchadores, por una parte y, por otra, fortaleza en el adversario.

Recuperarse de este tipo de escenario es muy cuesta arriba.

Con el 11 de septiembre vivimos el escenario anterior. Fuimos todos testigos del desaliento y del sentido de impotencia de muchos. Por otra parte, vimos como un sector emergió con la mayor arrogancia y prepotencia jamás visto en el tiempo que llevamos con la lucha a favor de la paz viequense. Ese sector se adentró en el camino e intentó controlarlo a sus anchas. Y observamos, asimismo, como otro sector tomó el momento para explicar sus excusas ante el poco avance logrado.

Se llegó a pensar lo difícil que era volver a recuperar el espacio ganado, más aún, sumándole el agravante de la ley para controlar el terrorismo.

No fue, ni ha sido fácil. Les pregunto – sincerándose ustedes mismos – ¿hubiesen pensado semanas después del 11 de septiembre que hoy, a cinco meses del suceso, estaríamos en el momento en que estamos?

Los luchadores por causas justas, no importa el tiempo que se tome para lograr la

* El doctor José Paralitici es historiador y profesor de Ciencias Sociales en la American University de Puerto Rico. Se ha destacado como portavoz y dirigente de la organización *Todo Puerto Rico con Vieques*.

reivindicación, tienen que saber que no hay caminos fáciles de recorrer y que en esos caminos se toman atrechos o diferentes rutas, o se detiene para descansar, o reponerse para recuperar energías perdidas, o se esconde para salir de súbito y darle una sorpresa al adversario. En fin, se busca con paciencia e inteligencia, la mejor táctica para salir adelante.

Ante el 11 de septiembre, tanto los viequeses como Todo Puerto Rico con Vieques, con la frente en alto y con la mayor humildad, comprendimos que la situación era complicada, pero que no había razón alguna para bajar la cabeza y sentarnos a lamentarnos, o buscar excusas para explicar que era imposible terminar de recorrer el camino.

Las debilidades jamás se dan a conocer, todo lo contrario. Ante un golpe recibido se demuestra mayor fortaleza y se toma la ofensiva.

¿Qué se hizo?

- El mismo 11 de septiembre fue el funeral de la madre del alcalde de Vieques. Fueron muy importantes las declaraciones de Dámaso Serrano; quien de inmediato se solidarizó con el dolor del pueblo estadounidense, pero a la vez fue firme en que no había razón alguna para que Vieques sufriera las consecuencias.
- El Comité Pro Rescate y Desarrollo de Vieques con urgencia se comunicó con los diferentes grupos en la Isla Nena y los de acá para establecer una moratoria de la desobediencia civil ante las maniobras navales de septiembre. Este cambio de táctica fue muy importante.
- En Todo Puerto Rico con Vieques continuamos con nuestras tareas con mayor ahínco y lo más visible posible. Proseguimos con los talleres de desobediencia civil en vista a las posteriores maniobras. Participamos en tertulias en diferentes pueblos para analizar la situación. Creamos un comité de investigación legal-ambiental con miras a presionar al gobierno de Puerto Rico para que pusiera en funciones las alternativas para hacer cumplir los reglamentos y las leyes ambientales y otras. Nos reunimos con varios funcionarios legislativos con miras a presentar resoluciones que pudiesen ser un vehículo para que la política pública del gobierno se mantuviera.
- Continuamos el apoyo a los presos haciendo presencia en los juicios; estando pendiente para aportar la fianza; notificándole a la prensa las fechas de los juicios y las salidas de la cárcel y, haciendo presencia todos los sábados en la cárcel llevando a cabo una vigilia – piquete. A la prensa se le notificó en muchas ocasiones.
- Entendimos la importancia de mantener siempre el caso de Vieques en discusión y con tal motivo llevamos a cabo entre octubre y diciembre tres actividades de apoyo a Dámaso Serrano. La última fue a su salida de la cárcel.
- Con el reencarcelamiento de la senadora Burgos nos unimos a la campaña de apoyo. No olviden que fue encarcelada en plena época navideña. Fue muy importante hacer una analogía de la época con su sacrificio y ejemplo.

- En noviembre, ante la insistencia de altos funcionarios de la Marina para que se utilizaran bombas vivas en Vieques, desatamos una ofensiva pública que generó que la inmensa mayoría del pueblo puertorriqueño se uniera para expresar su oposición. El PNP tuvo que entrar a escena y exponer que su política siempre ha sido de apoyar la salida de la Marina en el 2003.
- En noviembre participamos en un panel en la Universidad de Princeton. Fue la chispa para poder entrar nuevamente a hablar de Vieques en Estados Unidos. Allí se fortaleció la idea de llevar a cabo una cumbre en apoyo a Vieques en Nueva York (de lo que le hablaré más tarde).
- Teniendo de frente la importancia de la desobediencia civil como eje principal de la lucha por la paz de Vieques, comenzamos a fortalecer por otro lado la presencia y la presión en Estados Unidos.

Todo Puerto Rico con Vieques, desde su fundación oficial en junio de 1999, ha establecido que uno de los pilares fundamentales en esta lucha tiene que ser la presencia en Estados Unidos. Desde julio del 1999 hasta hoy hemos estado trabajando a diferentes niveles allá. Créanme, que después del 11 de septiembre, no ha sido fácil; pero había que hacer presencia de nuevo. Gente muy comprometida con la lucha han parado su accionar y hasta han manifestado que hay que hacer un alto porque la situación es muy complicada.

Por nuestra parte entendimos que con la frente en alto y con la mayor dignidad de lo que representa luchar por la justicia de un pueblo sufrido y sin bajar la cabeza, había que hacer presencia y presión en Estados Unidos y, específicamente, en el propio Nueva York, lugar de la tragedia del 11 de septiembre.

Son muchas las gestiones realizadas para discutir la idea de llevar a cabo una cumbre en la urbe neoyorquina. Con tal propósito visitamos Filadelfia y Nueva York en enero pasado. En Filadelfia participamos de un retiro para analizar la situación de Vieques post 11 de septiembre con el National Boricua Human Rights Network, una coalición de organizaciones puertorriqueñas de apoyo a Vieques en diferentes ciudades estadounidenses.

Luego, en Nueva York llevamos a cabo varias reuniones para comenzar a darle forma a la cumbre. Es importante que el día de Martin Luther King participamos en los actos en su recordación en las oficinas centrales de Al Sharpton. No fue una actividad más. Fueron muchos los políticos que participaron y reconocieron que el caso de Vieques todavía es uno vigente y que no se le puede dar la espalda.

Al siguiente día participamos en una conferencia de prensa conjuntamente con el presidente del Condado del Bronx, Adolfo Carrión, funcionario electo de mayor rango en la ciudad de Nueva York. Carrión estuvo preso 40 días, conjuntamente con José Rivera, Roberto Ramírez y Sharpton (éste estuvo preso 90 días). Ante la prensa, tanto hispana como estadounidense, Carrión fue enfático de que no se puede mezclar la situación del 11 de septiembre con Vieques y, sobre todo, de su constante apoyo a la causa.

¿Dónde estamos? ¿Qué debemos hacer?

Para Todo Puerto Rico con Vieques la lucha siempre ha tenido tres pilares fundamentales: la desobediencia civil, la unidad, y la presencia y presión en Estados Unidos. A éstos se le añaden la solidaridad internacional, la educación y difusión, entre otros. Pero en estos momentos entendemos que hay que centralizarnos en los tres primeros.

Así que para responder el ¿qué debemos hacer?, hay que establecer claro que la desobediencia civil no la podemos abandonar por nada del mundo. De igual manera hay que mantener la unidad, y hacer los esfuerzos que sean, con la mayor humildad que tiene que tener un luchador por la justicia, para continuar sumando gente y mantener a todo lugar la unidad.

Pero, deseo hacer un aparte con relación a lo que significa presencia y presión en Estados Unidos.

El caso de Vieques es uno de reclamo de derechos humanos, pero a la vez es uno político. Es el gobierno estadounidense quien determinará cómo y cuándo se irá la Marina. Nuestra función es influir al máximo en donde está el poder decisonal. Es hartito sabido que el caso de Vieques es conocido en Estados Unidos, por lo tanto el proceso de difusión ya pasó, ahora nos corresponde el de mayor presión.

El puertorriqueño de acá, por circunstancias sociológicas o políticas, no ha mirado mucho para el norte para trabajar directamente desde adentro. Somos parte de un pueblo hispano que ahora mismo es el mayor grupo minoritario con más de 30 millones de personas. Somos un grupo que poco a poco se ha ido posesionando en el juego político y a la vez entrando a tener más fuerza por su participación y logros electorales.

Estamos en un año electoral. Se disputan asientos congresionales y senatoriales y algunas gobernaciones.

Nuestros hermanos en la diáspora saben que están ganando espacio para que se les oiga y los tomen en cuenta. Por alguna razón las ya casi frecuentes visitas de funcionarios políticos y candidatos a Puerto Rico. Tenemos que, por consiguiente, ser tácticos y saber cómo aprovechar esta situación. Pero no de manera lineal: presión electoral y ya. Tiene que ser trabajado con mayor visión.

Por eso, la cumbre que se está organizando en Nueva York. Es cierto que la tragedia fue allá; pero es cierto también que no hay razón alguna para que bajemos la cabeza y no hagamos nada... todo lo contrario, hay que tomar la ofensiva y en el mismo lugar de la tragedia, hacer presencia y continuar reclamando justicia.

Debemos buscar la manera de que bajo ninguna circunstancia se vea el caso de Vieques como uno confrontacional. Hay que trabajar reconociendo que el propio presidente Bush ha expresado en dos ocasiones su compromiso de que la Marina se irá en o antes del 2003. Hay que reconocer que el pueblo y el gobierno estadounidense llevan el compromiso del

respeto a los derechos humanos. Hay que trabajar con la unidad y hacia la unidad, buscar al demócrata como al republicano y a los demás grupos políticos.

Y hay que dejar saber que contamos con una fuerte unidad y, que de no ser oídos, puede ser significativo en el proceso electoral.

Hay que trabajar también, por consiguiente, más allá de Nueva York. (Hemos contactado compañeros que están ya planificando llevar a cabo actividades y cabildeo en sus respectivas ciudades).

No podemos olvidar la experiencia de Vietnam. Estados Unidos no perdió la guerra únicamente en las tierras vietnamitas, la perdió también por la presión que recibió de su propio pueblo.

Tenemos que hacerle ver a los estadounidenses que esta lucha también es suya. Que la fuerza de la solidaridad va a llegar también a la Casa Blanca y al Congreso.

Para lograr tal fin es imperativo que Puerto Rico mire también a sus hermanos en la diáspora y reconozca su valor y aportación más allá de una estrategia.

¿Dónde estamos?

Algunos hacen un análisis pesimista. Otros creen que ya está resuelto y que definitivamente la Marina se va y que sólo es cuestión de esperar.

Veamos algunos acontecimientos y notas que nos ayudarán un poco para llegar a alguna conclusión:

- Desde el año pasado se está hablando de la pugna entre los militares de carrera y el Secretario de Defensa, Donald Rumsfeld. El Secretario se mantiene en que tiene que renovarse las FFAA ante la realidad de una nueva tecnología y tácticas militares. La guerra, según él, será diferente y no convencional. Es por esto que se habla de cierre de bases y de lo obsoleto de están equipos y técnicas militares. Rumsfeld dice que Afganistán ha sido un ejemplo de lo anterior. Se utilizaron pocas tropas y la tecnología fue muchísimo más efectiva que la utilizada en el Golfo Pérsico.¹
- El 9 de enero de 2002 se supo de la cancelación de las maniobras navales en Vieques señaladas para ese mes. El Secretario de la Marina, England indicó al periódico conservador *The Washington Times* que la petición de utilización de bombas vivas en Vieques había sido denegada. Es muy interesante que el periodista escribiera que la gobernadora de Puerto Rico había ganado. Lo interesante aquí son las manifestaciones de England y del periodista ya que datos a nuestro alcance establecen que en enero, los ejercicios militares no se iban a efectuar en Vieques. Esto mismo lo confirma el portavoz de la Oficina de Información Naval, el comandante Mueller. Y más

¹ Michael Duffy; "Rumsfeld: Older but Wiser?", Time Magazine, 27 de agosto de 2001, pp. 22-26 y Mark Thompson; "The Lessons of Afghanistan, Ibid., 18 de febrero de 2002, pp. 28-32.

interesante aún es el que el portavoz de England dijera en esa fecha que el Centro de Análisis Naval posiblemente tenga culminado el estudio sobre lugares alternos en la primavera.²

- El 10 de enero el principal estratega político de Bush, Karl Rove – quien conoce muy bien el caso de Vieques – dijo que el Presidente ha expresado con firmeza que la Marina saldrá de Vieques.³
- El 6 de febrero la corresponsal de El Vocero en Washington, DC, Lina Younes informa que sus fuentes del Pentágono le indicaron que la Marina tiene instrucciones de sus superiores de no usar el campo de tiro de Vieques para sus próximas prácticas.⁴
- Durante las vistas de la Comisión de las FFAA para discutir el presupuesto militar para el 2003, el conservador senador Inhoffe expresó que quiere seguir presionando porque están recibiendo señales conflictivas de parte de la Marina y Casa Blanca. Vemos aquí a uno de los más acérrimos enemigos de Vieques demostrando un poco de desesperación.⁵
- A renglón seguido la periodista Younes, con buenas fuentes en el Pentágono y la Marina, escribe que sus fuentes le indican que el mensaje que está enviando Casa Blanca es el de buscar lugares alternos a Vieques antes del 2003.⁶
- El 13 de marzo sale publicado que England en las vistas senatoriales expresó que utilizar bombas vivas en Vieques complicaría más el caso. Y añadió que había que tomar en cuenta las preocupaciones de los viequenses y el asunto del ambiente, “para evitar una situación peor”. England admitió que han eludido utilizar Vieques en las últimas maniobras.⁷
- Al siguiente día England expresó en las vistas del Congreso que de volver a utilizar las bombas vivas se tomarían el riesgo de avivar la controversia. Agregó que ya han gastado unos \$11 millones en seguridad para hacer frente a los desobedientes civiles. Además, algo muy importante que añadió fue el hecho de que posiblemente en el mes de abril pueda tener el informe del Centro de Análisis Naval sobre los lugares alternos a Vieques.⁸
- El reportaje de Younes es muy interesante: “Las señales que está enviando la Marina sobre el futuro entrenamiento naval en la Isla Nena parece indicar que la Marina ha decidido que ya no realizará maniobras en Vieques...”⁹

² Lina Younes; “No van las maniobras”, El Vocero, 9 de enero de 2002, p. 3.

³ José Delgado; “Asegura Bush habló claro sobre Marina y Vieques”, El Nuevo Día, 10 de enero de 2002, p. 30.

⁴ Lina Younes; “En veremos las maniobras”, El Vocero, 6 de febrero de 2002, p. 11.

⁵ José Delgado; “Sin fin el debate congressional por el fuego real en Vieques”, El Nuevo Día, 8 de febrero de 2002, p. 26.

⁶ Lina Younes; “En agenda el caso de Vieques”, El Vocero, 9 de febrero de 2002, p. 8.

⁷ José Delgado; “Se aleja más el uso de las balas vivas”, 13 de febrero de 2002, END, p. 20.

⁸ Ibid., “Firmes los jefes militares en usar bala viva”, 14 de febrero de 2002, ENDI.COM.

⁹ Lina Younes, “Ve intención de abandonar Vieques”, 14 de febrero de 2002, Vocero.com

Creo que con estos datos podemos concluir que ciertamente hay señales de que la situación de Vieques es diferente a la de hace unos meses atrás. Tenemos información que de las cuatro maniobras para este año, sólo las del trimestre de verano, entre julio a octubre están asignadas para Vieques. Se supone que el Centro para el Análisis Naval tenga listo las recomendaciones de lugares alternos en o antes de junio.

Ante este panorama uno podría concluir que ya la Marina, por lo menos, dejó de considerar a Vieques como lugar de maniobras militares.

A nuestro entender tenemos que ser muy cautelosos y en vez de sentarnos a esperar o celebrar, hay que hacer todo lo contrario: fortalecer el paso.

El paso lo tenemos que fortalecer tanto en el propio Puerto Rico como en Estados Unidos. En Puerto Rico creemos que al gobierno le corresponde exigir más, que la Marina cumpla con todos los requerimientos de ley, tanto del ELA como también las federales. El gobierno de Puerto Rico no debe, así esperamos, retirar la apelación del fallo adverso que tuvo en la demanda contra la Marina por violar la Ley de Prohibición de Ruidos.¹⁰

Tenemos que hacerle ver al pueblo de Puerto Rico la importancia de estar más unido. La importancia de hacer presencia en actividades y de ser solidarios de las tantas maneras que hay.

Hay que hacerle ver al pueblo que desde hoy hay que redoblar el paso y desde ya, todos tenemos que continuar hablando de la importancia de la desobediencia civil y de la posibilidad de enfrentarnos a otras maniobras militares a finales de marzo o en abril. Es también primordial comenzar a coordinar las actividades que Todo Puerto Rico con Vieques anunciará pronto para conmemorar el tercer aniversario de la muerte de David Sanes.

Y es fundamental no olvidar que la lucha de Vieques tiene varias etapas. Podrán parar las maniobras militares y podrá irse la Marina, pero todavía hay que trabajar para exigir que las tierras sean descontaminadas y pasen a manos de los viequenses.

Es un llamamiento a la solidaridad con mucha esperanza y convencimiento de que se ha trabajado con la mayor conciencia para lograr justicia.

¹⁰ Liz Arelis Cruz Maisonave; “Apelan fallo demanda a Marina”, El Vocero, 9 de enero de 2002, p. 3.



Publicado anteriormente:
Pascual Morán, Anaida (2001, 22 de julio).
Belfast y Vieques: un mismo grito de paz,
El Nuevo Día / Revista Domingo, p.18.

Belfast y Vieques: Un mismo grito de paz

*Anaida Pascual Morán**

Recién regreso de una experiencia iluminadora en Irlanda del Norte. Treinta y dos “educadores por la paz” de veintidós países nos embarcamos el mes pasado en una travesía que nos condujo a compartir nuestras experiencias así como los escenarios de conflicto y violencia de los cuales proveníamos. El Concilio Mundial de Iglesias (CMI), con sede en Ginebra, nos proveyó un espacio en el Centro de Retiro St. Clement’s a esos fines, para reflexionar en torno a nuestro rol en lo que llamamos la “Década para Superar la Violencia 2001-2010”.

Durante los primeros días, abrimos nuestro equipaje de sufrimientos, esperanzas y alegrías. Mediante cada historia de conflicto, pudimos constatar que la violencia tiene múltiples rostros y que nación o región alguna posee el “monopolio del dolor”. Y que no obstante cada país sufre una expresión diferente de injusticia, existe un patrón común que continuamente amplía la ya ágil espiral de violencia estructural, violencia directa y contraviolencias. Violencia estructural expresada en diversas formas, tales como explotación económica, militarización, corrupción política, conflictos armados, narcotráfico y destrucción ecológica. Violencia directa, expresada en genocidios, ejecuciones de estado, discrimen por género, maltrato a la niñez, marginalización, intolerancia religiosa, discriminación étnica- y tantas otras violaciones a los derechos humanos.

Tuvimos el privilegio de conocer de cerca la complejidad de la pugna religiosa, política y territorial que sobrecoge a diario a este pueblo, dividiéndolo entre católicos republicanos separatistas y protestantes unionistas. Dialogamos con ex prisioneros políticos, sobrevivientes de violencia y familiares de víctimas, de ambos bandos. La situación también centrada en la desmilitarización, la justicia, el respeto a los derechos humanos y la integridad de la creación, ciertamente evoca nuestra lucha por la paz en Vieques.

Nuestro corazón se sobrecogió al visitar varios enclaves protestantes y católicos en zonas fronterizas al norte de Belfast, en las cuales una mera pared o una calle de casas abandonadas,

* La doctora Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro fundador y fue la primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

desoladas y destrozadas por bombas o artefactos explosivos separan tajantemente unos barrios de otros. Justo un día antes de que estallaran nuevos disturbios, vimos anticipos de las protestas y enfrentamientos de la veraniega “Temporada de Marchas”. En algunos puntos de conflicto, constatamos las tensiones y hostilidades entre facciones y la siniestra presencia de helicópteros y carros blindados de las fuerzas británicas de seguridad. La paradoja del nombre dado a la pared divisora- “Muro de la Paz”- nos estremeció. Fuimos testigos del mutuo “juego de culpa” y de las historias de sufrimiento, muerte y dolor en la memoria colectiva de una y otra barriada enfrentada.

Las imágenes de desesperanza que percibí en los rostros de las niñas y niños siempre estarán en mi memoria. La imagen de un puñado que jugaba en un hermoso parque, dividido por un muro de contención y tensión, tensión que rápidamente degeneró en una confrontación de palabras y gestos hostiles y el lanzamiento de una que otra piedra a uno y otro lado de la verja. La imagen de aquel grupo de niñas y niños que entre tablas rotas y viejos colchones jugaba a la guerra y que sirvió como preludeo a la “noche de las hogueras”, momento en que los protestantes celebran su supremacía militar y queman símbolos atesorados por sus “adversarios” católicos al otro de la calle. Las imágenes continuas en los medios de comunicación de niñas y niños llorando aterrorizados por fanáticos radicales de ambos bandos, ante su impotencia por llegar a salvo a la Escuela Primaria de la Santa Cruz, ya que estaba situada en el lado contrario de la “línea de la paz”. Como puertorriqueña, también me impactó la “guerra” de banderas, emblemas y murales que existe, símbolos históricos del conflicto y signos visibles de la división entre las zonas, campos cotidianos de batalla. Un mural capturó mi atención por contener un mensaje contradictorio, de incitación abierta a la violencia armada: “Prepared for Peace”/”Ready for War” (“Preparados para la paz”/ “Listos para la guerra”).

Pero igualmente, pudimos percibir semillas de esperanza e imágenes de paz en el espíritu generoso, afable y hospitalario de la gente norirlandesa. En nuestro corazón quedarán las historias de mujeres como Clara, ama de casa y madre que experimentó la violencia a las puertas de su hogar, y que desde entonces se convirtió en militante por la paz. Particularmente, en la campaña contra el uso de las “balas de goma”- originalmente utilizadas por la policía británica para matar ratas- que han quebrado la salud y cobrado la vida de muchos en las refriegas callejeras de Belfast. Asimismo, la arriesgada labor voluntaria de los mediadores que procuran reducir los incidentes de violencia en los barrios divididos. Pero sobre todo, la espontánea alegría en los ojos de tantas niñas y niños, que con afecto y confianza se nos acercaron.

Durante el encuentro del CMI nos percatamos de que más allá de la violencia y el dolor los vínculos de solidaridad entre nuestros pueblos eran fuertes e inquebrantables. De aquí que surgieran propuestas de acción conjunta. Cabe destacar tres de ellas. En primer lugar, hicimos un pronunciamiento de solidaridad con toda acción de reconciliación en Irlanda del Norte. Segundo, redactamos una carta al presidente de los Estados Unidos, George W. Bush, exigiendo el cese inmediato de las prácticas bélicas en Vieques y el trato justo a quienes ejercen la desobediencia civil para impedirlos. Y tercero, reiteramos nuestro

compromiso con una serie de principios-guía para forjar vínculos creativos mediante una red educativa con voz profética en contra de toda violencia e injusticia.

A mi regreso, quedé muy esperanzada en que el proyecto de paz que promueven sectores civiles católicos y protestantes bajo la bandera del ecumenismo, la no-violencia, la verdad, la superación de la desconfianza y la reconciliación, prevalecerá. Más aún, quedé convencida de que en su lucha por la desmilitarización, la justicia, el respeto a los derechos humanos y la integridad de la creación Belfast y Vieques convergen en un mismo grito de paz.



Derechos de la niñez viequense

*Anita Yudkin Suliveres**

*“La niñez que goza de sus derechos,
integra la paz a la libertad.”
Isabel Freire de Matos*

La niñez de Vieques, como toda la niñez del mundo, tiene derechos. Los derechos de la niñez viequense son derechos humanos. Los derechos de la niñez viequense no han sido respetados. La presencia y actividad de la Marina de los Estados Unidos en Vieques es contraria a éstos.

Este año conmemoramos el décimo aniversario de la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez. La Convención es el tratado internacional de más amplia aceptación en la historia del movimiento por los derechos humanos. Consigna en sus 54 artículos los derechos de toda la niñez del mundo (del nacimiento a los 18 años) a la supervivencia, al crecimiento, a la protección, y a la participación. Recoge también la responsabilidad de los adultos y los gobiernos de promover y hacer cumplir estos derechos.

En el momento que la comunidad internacional celebra los logros alcanzados en favor de la niñez en estos pasados diez años, la situación de la niñez de Vieques debe ser motivo de reflexión, preocupación y acción de parte de los viequenses y puertorriqueños. El informe rendido por la Comisión Especial de Vieques (25 de junio de 1999) sobre la situación en la isla municipio con relación a las actividades de la Marina de los Estados Unidos provee un cuadro dramático de devastación y violación a los derechos humanos de la población viequense.

Señala la Convención que la niñez tiene derecho a la supervivencia y al crecimiento. Esto es, tiene derecho a la vida. Tiene derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Tiene derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud. El informe de la Comisión Especial concluye que las actividades de la Marina en Vieques tienen un efecto perjudicial y detrimental sobre la calidad de vida de la población viequense. La Marina controla tres cuartas partes de la tierra, confinando a los viequenses a un estrecho espacio entre una facilidad de almacenamiento de municiones y un campo de tiro. Las actividades de la Marina han perjudicado el ambiente al destruir despiadadamente

* La doctora Anita Yudkin Suliveres es Catedrática en el Departamento de Fundamentos de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Coordina la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico desde 1999.

grandes extensiones de terreno, su flora y fauna. Han tenido como resultado que las condiciones económicas y sociales de la población de Vieques estén muy por debajo del resto de la población de Puerto Rico. La inmensa mayoría del pueblo viequense vive bajo el nivel de pobreza. Sufre de un alto nivel de desempleo. Entre los jóvenes reina la incertidumbre y la desesperanza.

La salud de los viequenses ha sido afectada severamente. Esto se refleja en la alarmante incidencia de cáncer entre su población, incluyendo a niños y jóvenes. La tasa de mortalidad infantil y mortalidad general son más altas que en el resto de Puerto Rico. Además, la salud mental de los viequenses ha sido afectada al vivir día tras día en un virtual estado de guerra. Señala la Comisión Especial que este clima afecta más gravemente a la niñez y a la juventud.

La Convención reconoce como vital para el desarrollo pleno de la niñez, el derecho a la identidad. Es deber de los adultos y obligación del gobierno promoverla y protegerla. Esto incluye el derecho de cada niño y niña a un nombre y a su nacionalidad. Tiene derecho también la niñez a su vida cultural propia, a conocer su patrimonio histórico y cultural, así como a aportar a este.

Señala el informe que al pueblo de Vieques y Puerto Rico se le ha negado acceso a identificar e investigar los yacimientos arqueológicos que existen en la Isla Nena, arrebatándole así al pueblo viequense vínculos con su pasado, historia y patrimonio. La presencia de la Marina ha incidido negativamente en su afirmación como pueblo.

La Convención asigna especial importancia al papel de la educación en el desarrollo de la niñez. Todo niño y niña tiene derecho a una educación gratuita de calidad que promueva el desarrollo máximo de su potencial. Esta educación debe preparar a la niñez para una vida responsable en una sociedad libre, en el espíritu de comprensión, paz, tolerancia, e igualdad entre los seres humanos.

Nos señala la Comisión Especial que las prácticas de la Marina en la Isla Nena afectan de manera directa el funcionamiento de los planteles escolares; se interrumpen las clases por el sobrevuelo de aviones y helicópteros de la Marina, se estremecen las instalaciones educativas afectan tanto el proceso de enseñanza como las plantas físicas de las escuelas. Se genera inquietud, y preocupación en los estudiantes y el personal escolar. Queda por verse la posibilidad de que la niñez viequense pueda vivir en sus escuelas y comunidad la tolerancia, la justicia y la paz.

De acuerdo a la Convención, la niñez tiene en todo momento derecho a la protección de cualquier forma de malos tratos. Tiene derecho a que se le proteja de toda forma de violencia, perjuicio, abuso físico o mental, del descuido, la negligencia y la explotación. La niñez que vive situaciones especiales, como por ejemplo aquellos afectados por conflictos armados o por desplazamiento de sus lugares de origen, tienen derecho a una protección y cuidado especial. Señala además la Convención que todas las medidas concernientes a la niñez deben estar basadas en la consideración del interés superior del niño o niña. Debemos

asegurar que se respete su integridad, dignidad, y potencial. ¿Son los intereses de la niñez viequense los que han prevalecido como prioritarios?

Al igual que tiene derechos a ser protegida de manera especial, la niñez tiene derechos a la participación. La niñez tiene el derecho de expresar su opinión libremente en los asuntos que le afectan, tiene el derecho a buscar, recibir y difundir información, tiene derecho a asociarse y reunirse libre y pacíficamente, así como el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y religión. ¿Hemos propiciado el desarrollo y el conocimiento de la niñez viequense de tal manera que pueda participar en los asuntos que le afectan en la sociedad viequense y puertorriqueña? ¿Cómo podrá entonces aportar a ésta?

La lucha del pueblo de Vieques por la desmilitarización, la devolución de las tierras, la descontaminación del ambiente y el desarrollo es una lucha por sus derechos humanos. Es una lucha que abre la puerta a la posibilidad que su niñez pueda crecer en el ejercicio pleno de sus derechos. Confiamos, que la niñez viequense pueda vivir sus derechos y así integrar la paz a la libertad.

Publicado anteriormente:
Pascual Morán, Anaida (2002, diciembre).
Su destino, nuestro desafío... Una generación huérfana de sueños.
Signos de Vida, Revista Cristiana de Divulgación y Reflexión. Quito, Ecuador:
Consejo Latinoamericano de Iglesias, N° 26, 18-20.

Su destino, nuestro desafío...

Una generación huérfana de sueños

*Anaida Pascual Morán**

La noción de “*equidad intergeneracional*” plantea la búsqueda de un nuevo tipo de justicia que debe promoverse junto a la solidaridad entre las razas, etnias, géneros y naciones. Este desafío intergeneracional, nos provee, en última instancia, la esperanza compartida de que, como afirma UNICEF, llegue un “*nuevo día*” en que el llamado “*progreso*” de las naciones, recupere su verdadero significado...

Llegará un día en que el progreso de las naciones no se medirá por su poder militar o económico... sino por el bienestar de sus pueblos: por sus niveles de salud, nutrición y educación... por su capacidad de participación en las decisiones que afectan su vida; por el respeto de sus libertades civiles y políticas; por la atención dispensada a los más vulnerables y desfavorecidos; y por la protección ofrecida al desarrollo físico y mental de sus niños y niñas.

Esta “*nueva ética*”, es cónsona con el movimiento mundial actual de “*solidaridad moral e intelectual de la humanidad*” por una cultura de paz, promovido por la UNESCO. Y con el comienzo del *Decenio internacional de una cultura de paz y no violencia para las niñas y los niños del mundo* de las Naciones Unidas. De igual forma, es consecuente con el llamado del Consejo Mundial de Iglesias en este *Decenio para Superar la Violencia* (2001-2010) afirmar que *la paz es posible* y que *la paz es concreta*. De manera que, ya es tiempo de *buscar la paz y seguirla*... otorgándole a las generaciones entrantes la opción preferencial que ameritan como humanidad venidera —si verdaderamente aspiramos a llamarnos hijas e hijos de Dios.

* La doctora Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro fundador y fue la primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

Rostros y voces de marginación y violencia

Son muy variados los rostros invisibilizados y las voces silenciadas por la marginación y la violencia de quienes configuran nuestra humanidad venidera. Se trata de rostros vulnerables y pequeños que al afrontar contextos de alto riesgo, se exponen a la violación de sus derechos. Veamos, de forma somera, algunos de ellos.

Niñez y juventud desplazada y refugiada en conflictos armados

Miles de menores han quedado huérfanos, mutilados y desarraigados. Muchos de estos pequeños “*desplazados*”, sobreviven como heridos y guerreros en campos de refugiados y en conflictos armados. Se calcula que 1 de cada 115 personas en el globo terráqueo se ha visto forzada a emigrar. ¡Y que por lo menos la mitad de esta población “*flotante*” está constituida por infantes, niñas y niños!

En medio de conflictos armados, es común que los soldados de las fuerzas invasoras violen a las mujeres como propiedad conquistada. También, que a la llegada de las fuerzas de paz, aumente la actividad sexual consensual. El resultado siempre es el mismo: bebés no planificados ni deseados, nacidos en contextos de alto riesgo.

Es común también, encontrar la tragedia de un número significativo de “*niños guerreros*”. Son éstos con frecuencia utilizados para protagonizar ejecuciones y atrocidades. Estudios recientes que indican que, no menos de 25 naciones han estado utilizando menores en sus conflictos bélicos. Como soldados, devienen en los más “*desechables*” —al punto de que se les envía como escudos al frente de la batalla o se utilizan como conejillos en zonas minadas.

Las imágenes de menores atrapados entre armas y balas que vemos distantes desde nuestros hogares - o que sencillamente no vemos, como es el caso de Afganistán, proliferan. Es así como millones de infantes, niñas y niños en las guerras criminales de los adultos quedan psicológicamente traumatizados, se convierten en huérfanos, en discapacitados, o son asesinados.

Niñez y juventud trabajadora de la calle, expuesta al narcotráfico

Millones de jóvenes, adolescentes, niñas y niños trabajadores literalmente sobreviven en la calle, vendiendo periódicos, limpiando zapatos y parabrisas. Muchos de estos “*desechables*” que deambulan por las calles, consumen drogas baratas para sobrellevar su desconfianza aprendida y cruel realidad. Su vulnerabilidad económica y emocional los hace extremadamente susceptibles a diversas infecciones, como el VIH.

A pesar del llamado en 1996, en la *Conferencia Internacional sobre Formas Intolerables de Trabajo Infantil* en Amsterdam para que se firme un convenio que prohíba toda forma degradante e inaceptable de trabajo infantil y juvenil, la realidad es otra. Se calcula que unos 250 millones de menores son forzados a trabajar. De éstos, un tercio lo hace realizando

labores agotadoras y en condiciones de extremo riesgo en minas, en la industria del sexo y en situaciones de mendicidad y esclavitud.

Niñez y juventud abusada y explotada sexualmente

La niñez sexualmente abusada y explotada sobrevive una de las violaciones más graves de derechos que puede sufrir un ser humano. El daño y trauma emocional es equiparable a la tortura —por ser un trato extremadamente cruel, inhumano y degradante. Estos abusos, por lo general quedan en un silencio impune.

El riesgo de embarazo y de contraer enfermedades de transmisión sexual, a través de las diversas prácticas de explotación sexual, es inestimable. Según la entidad *Child Prostitution and Trafficking*, no menos de un millón de menores se dedica a la prostitución y al “turismo sexual”. La situación es tan grave, que para el 1996, se celebró un evento pionero: el *Primer Congreso Mundial sobre la Explotación Sexual de la Infancia*, de la cual surgió la llamada *Declaración de Estocolmo*, a manera de propuesta de movilización contra esta forma de esclavitud moderna.

Debido a la convergencia a partir de los 90's de dos incrementos —la infección VIH y el abuso sexual de la niñez, aumenta la transmisión del virus a los menores. En los lugares de vida frágil —en que residen casi tres cuartas partes de las mujeres infectadas— es donde la mayoría de los infantes-VIH se conciben.

Muchos infantes, niñas, niños y adolescentes ya constituyen una población de sobrevivientes de la orfandad por sida, que a su vez podría estar expuesta al contagio. Diversos estudios han destacado el llamado “*legado silencioso del sida*”. La incidencia de menores VIH/sida rechazados y abandonados es cada día mayor. Muchos no sólo carecen de un lugar para vivir, tampoco cuentan con un lugar digno para morir.

Niñez y juventud afectada por el deterioro ecológico

Como si el cuadro anterior fuera poco, nuestra niñez sufre y literalmente desaparece, como consecuencia del deterioro ecológico. Un estudio longitudinal —*Informe Recursos Mundiales 1988-99*— elaborado por el Instituto de Recursos Mundiales, el Programa Medioambiental de la ONU y el Banco Mundial, arrojó hallazgos tan nocivos como estos: (a) cada año —debido a enfermedades originadas o agravadas por la degradación ambiental— mueren en el “Tercer Mundo” unos 11 millones de infantes, niñas y niños; (b) la baja calidad del agua potable ocasiona la muerte de alrededor de 2.5 millones de infantes, niñas y niños; (c) entre 3.5 y 5 millones —particularmente en naciones pobres— mueren como consecuencia del envenenamiento con pesticidas; y (d) en los países “desarrollados” ha ocurrido un dramático aumento en el asma en los más pequeños —que ha sido estrechamente vinculado a la contaminación, el hacinamiento y la presencia de sustancias alérgicas.

Niñez y juventud afectada por la violencia sistémica letal de la educación

Investigaciones recientes argumentan que gran parte de las teorías, políticas —y sobre todo de las prácticas educativas convencionales, son propias de una cultura de “*violencia institucionalizada*” que demuestra el potencial “*letal*”, deformador y discriminatorio de la educación. Las educadoras Juanita Ross Epp y Ailsa M. Watkinson han descrito esta “*violencia sistémica en la educación*” de forma amplia, pero precisa...

Cualquier práctica o procedimiento institucionalizado que afecte adversamente a grupos o individuos en una posición de desventaja al gravarlos psicológicamente, mentalmente, culturalmente, espiritualmente, económicamente o físicamente... y que por ende son perjudiciales. Puede tomar la forma de políticas y prácticas convencionales que aparentemente son neutrales pero que resultan en efectos discriminatorios.

Niñez y juventud afectada por el espiral de violencias y la cultura de muerte

El incremento desmedido de la violencia en sus variadas formas y manifestaciones es un fenómeno de dimensiones epidémicas que afecta sobretodo, a los menores. Según Jorge Werthein, representante de la UNESCO en Brasil, la violencia se perfila como un síndrome de nuestra sociedad moderna excluyente. Como señal evidente, afirma, basta repasar la situación actual de actos de intolerancia, xenofobia, nacionalismo agresivo, racismo, exclusión, marginalización y discriminación.

La intensidad expresiva de la violencia es tal, que la gente queda fascinada ante ella. Este culto a la expresividad de la fuerza, ha dado margen para que se idolatre la cultura de la violencia. Sobre esta trágica fascinación por la violencia que ha devenido en una fatal adicción, expresa el profesor David Riesman de la Universidad de Harvard...

Una vez la violencia se convierte en una adicción, la personalidad cambia; los impulsos más generosos quedan reprimidos; la gente se ‘brutaliza’ y declara que la sociedad les ha hecho de esta manera.

Hacia una cultura de paz: movimiento/visión en construcción

Paradójicamente, del encumbramiento de la violencia surge la fe en la posibilidad de quebrarla. De aquí, que se afirme que en la democratización de la noviolencia radique la fuerza última de la sociedad civil. La *noviolencia-en-acción* presupone una revisión profunda de nuestras vidas. Más aún, presupone una inquebrantable voluntad de espíritu para permanecer fieles a los fines de una “*paz integral*” y a sus medios noviolentos. Precisamente de esta voluntad indómita, es que surgen visiones como la que hoy nos convoca a encaminarnos... hacia una *cultura de paz*.

Con motivo de la designación del año 2000 como *Año Internacional de la Cultura de Paz*, la UNESCO —mediante el llamado *Manifiesto 2000*— esbozó una agenda para una

cultura de paz, cuyos seis ejes centrales resumo a continuación: respetar la dignidad de todas las vidas; rechazar la violencia en todas sus formas y manifestaciones; liberar la generosidad, a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión; escuchar para comprenderse —desde la diversidad— privilegiando el diálogo; preservar el planeta, mediante un consumo responsable y un crecimiento sostenible; y reinventar la solidaridad humana, en todas sus dimensiones.

Una generación carente de rostro y voz: su derecho a soñar

En la construcción de una cultura de paz orientada a edificar un mejor destino para nuestra infancia y juventud, tres sueños son claves para guiar nuestra esperanza: la promoción de la educación en y para los derechos humanos y la paz; la acción a favor de la ratificación y el cumplimiento de la *Convención de los Derechos de la Niñez* (1989); y la creación de una nueva ética intergeneracional.

En una entrevista realizada a Eduardo Galeano hace unos años, el escritor uruguayo reclama nuestro “*derecho a soñar*” y nos exhorta a cumplir con nuestro deber de reivindicar este derecho fundamental —de manera que no muera nuestra esperanza y que la utopía siempre guíe nuestro caminar. Afirma Galeano...

Los derechos humanos esenciales no tienen que ver sólo con el pan, el trabajo, la libertad: el derecho a soñar es también un derecho fundamental. Es más, si no fuera por la fantasía, que le da agua fresca de beber, ¿qué sería de la esperanza en este pobre fin de siglo? La esperanza se nos moriría de sed.

En una entrevista reciente, el pintor puertorriqueño Elizam Escobar, pasando balance de sus años en prisión, señala el aprendizaje mayor que derivó de su trágica experiencia. Aprendizaje que, al igual que el reclamo de Galeano —resulta iluminador para el tema que ocupa nuestra reflexión. Expresa el artista y ex prisionero político...

Soñar es a veces la diferencia entre la vida y la muerte. [...] Después de todos estos años he aprendido que podemos vivir huérfanos de cualquier cosa, excepto de sueños.

Otorgarle rostro y voz a las generaciones entrantes nos requiere abordar explícita y concretamente retos centrales, como los siguientes: ¿En qué medida viene éticamente obligada nuestra generación adulta a ver y escuchar a las nuevas generaciones - dándole rostro a nuestro desafío y voz a su destino? ¿Cómo podríamos reivindicar el “*derecho a soñar*” de nuestras niñas, niños y jóvenes adolescentes —quienes en su gran mayoría se encuentran huérfanos de sueños, carentes de rostro y voz? ¿Cómo podríamos evitar dejar morir nuestra esperanza y nuestra sed de sueños —para imaginar y construir un mejor mañana para la generación entrante?

Ya es tiempo...

Ya es tiempo de que como *generación saliente* tomemos conciencia de que el destino de la humanidad venidera reside en las generaciones siguientes. Ya es tiempo de abordar nuestro gran desafío: darle a esta *generación entrante* huérfana de sueños... rostro y voz. Ya es tiempo de reivindicar su destino y con un sentido de *equidad intergeneracional*... otorgarle su *derecho a soñar*. En ello nos va la vida. De no hacerlo, el declinar de la humanidad será inevitable —e irreversible.

Presentado originalmente en:
Foro *Tortura, Nunca Más*
Ateneo de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico
24 de octubre de 2001

Presentación de la Campaña *Tortura, Nunca Más*
de Amnistía Internacional
Feria del Libro San Juan, Puerto Rico
16 de noviembre de 2001

Auspiciados por:
Amnistía Internacional, Sección de Puerto Rico
Movimiento Ecuménico Nacional de Puerto Rico
Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico

Tortura y tratos crueles a menores... en la guerra y en la paz: Evocaciones sobre la niñez

*Anaida Pascual Morán**
*Anita Yudkin Suliveres***

Evocaciones de imágenes en dos tiempos... Tortura y tratos crueles a menores... en la guerra y en la paz

Anaida Pascual Morán

Tiempos de guerra... Tiempos de paz... ¿Hay acaso diferencias significativas para la niñez impunemente vejada, desechada, abusada, cruelmente mal-tratada, es decir, torturada? Como antesala a la búsqueda de posibles respuestas a esta interrogante, reflexionemos sobre algunas imágenes que evoco de forma libre hoy. Son imágenes reales que han permanecido en mi mente y en mi espíritu en tiempos recientes - y de las cuales no he podido escapar. Se trata de imágenes en contraste que contienen resonancias de la publicación que hoy presentamos. Publicación que forma parte de la serie publicada por *Amnistía Internacional*, como parte de su campaña mundial contra la tortura lanzada en el 2000 y cuyo título recoge

* La doctora Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Es miembro fundador y primera coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.

** La doctora Anita Yudkin Suliveres es Catedrática en el Departamento de Fundamentos, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Coordina la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.

con dramatismo su denuncia central... *Un Escándalo Oculto, Una Vergüenza Secreta: Tortura y Malos Tratos a Menores.*

Imágenes en tiempos de guerra

Al pensar en la guerra, evoco un cúmulo de imágenes. Como aquella imagen reciente de CNN en Español, en la cual un frágil y sereno niño afgano, presagiando la inminente lluvia de bombardeos del cielo, como una “*hormiguita*” acosada, literalmente se mete en un agujero bajo tierra. Resurge entonces la imagen del gran comandante en jefe de estos bombardeos huyendo aterrorizado a su agujero presidencial, a su “*bunker*” privado... aquel fatídico 11 de septiembre.

Resuenan a la vez en mi indignado espíritu, otras imágenes paralelas. Imágenes yuxtapuestas de CNN, ABC, NBC y CBS, haciendo alarde del éxito progresivo de los bombardeos de la “*Nueva Guerra de América*”, particularmente de su estreno tecnológico en tierra afgana. O sea, de ese nuevo proyectil tan “*inteligente*”, que es capaz de penetrar 20 pies bajo tierra, destruyendo toda arma y vestigio humano que encuentra a su paso. Proyectil que por un alegado “error de cálculo”, se convirtió en una “bomba extraviada” de 900 kilos, estallando sobre un barrio en las afueras de Kabul durante el séptimo día de la guerra.

Y me pregunto... ¿*Acaso estaría entre los “inevitables daños colaterales” aquel niño afgano que como una “hormiguita” acosada se metió en su agujero?* Cientos de civiles muertos, afirman las fuerzas del Talibán. Solo cuatro “*casualties*”, aseguran las fuerzas del Pentágono. Surge así una imagen mediadora para aclararme la cantidad de muertos: un analista de origen italiano en CNN que nos advierte: “*En todas las guerras, la primera víctima es la verdad.*”

Emerge aquí la figura del Secretario de Defensa Donald Rumsfeld, quien con una insensibilidad pasmosa justifica la táctica de ataque de “*prueba y error*” que utilizan en Afganistán. Es decir, disparar estratégicamente contra lugares que se sospecha alojan tropas y luego observar quiénes huyen del impacto, para establecer si dicho lugar es realmente un objetivo militar que vale la pena seguir bombardeando. Pasa entonces Rumsfeld a comparar dicha táctica con “*una patada a un hormiguero*”, ya que “*sirve para que salgan las hormigas*”. Y de nuevo, emergió en mí la imagen de aquel niño afgano en su agujero...

De repente, se me presenta la imagen de un precario hospital con afanados doctores dando atención a niñas y a niños provenientes de la villa de Koram - unos muy heridos, otros casi muertos, otros, tal vez mejor muertos. Veo a un padre angustiado arrojando a su maltrecho infante, mientras dignamente llora a tres hijos muertos y a una esposa gravemente herida, o tal vez muerta ya, quién sabe en qué otro lugar. A su lado, un puñado de pequeños huérfanos de guerra con una tristeza de denuncia silente en sus ojos. Denuncia silente que ciertamente encierra un destino incierto para futuras generaciones. Puñado de huérfanos de guerra que un día será una multitud de desplazados y refugiados - o tal vez, Dios y Alá no lo permitan, niños-soldados o niñas “para” los soldados...

Imágenes en tiempos de “paz”

Paralelamente, vienen a mi mente una serie de imágenes en tiempos de aparente “paz”... Como aquella dramática imagen recogida por el lente del talentoso y sensible fotoperiodista y amigo Luis Alcalá de los llamados “*niños-hormiga*” en la República Dominicana. ¿“*Niños-hormiga*”? Sí, escuchamos bien, “*niños-hormiga*”. Niñas y niños que a duras penas sobreviven el trato esclavista bajo la tierra, en la explotación de minas de unas piedras bien cotizadas y codiciadas por los adultos, cuyo nombre ni siquiera puedo, o tal vez no quiero, recordar. Y una vez más sin querer, rememoré aquel niño afgano.

De pronto surge la imagen de muerte a plazos cómodos de tantas niñas y niños en Vieques, torturados desde la cuna por el terrorismo de las bombas, del cáncer y del miedo. Y los rostros ocultos y voces silenciadas de miles de menores que - en tiempos de “paz” en Puerto Rico - son violentados y aterrorizados física, psicológica y espiritualmente; en los ámbitos de la familia, la escuela, la iglesia y las instituciones de confinamiento y corrección.

Veo, por ejemplo, la reciente imagen televisiva de un niño con mirada desconcertada. Mirada triste en el rostro de un niño de unos once o doce años de una escuela en Puerto Rico, a quien tres adolescentes literalmente lanzaron al zafacón, con la anuencia cómplice de otros niños, y una que otra niña, que se mofaban gritándole “árabe sucio”. Como si aquel pequeño fuera algo desechable... algo satánico y despreciable.

Imagino entonces una multitud de rostros con un cierto parecido al de este niño en Puerto Rico y de aquel *niño-hormiga* afgano. Son los rostros de cientos de miles de niñas y niños en Irak que mueren de hambre, desnutrición y enfermedades prevenibles - en tiempos de “paz”. Y recuerdo con justa ira, la respuesta que ofreció en 1996 Madeline Allbright a la prensa cuando se le preguntó cómo se sentía por el hecho de que se estimaba que unas 500,000 niñas y niños iraquíes habían muerto como resultado de las sanciones económicas posguerra impuestas por los Estados Unidos. Afirmó la entonces secretaria de estado que había sido “*a very hard choice*”, pero que sin embargo, “*all things considered, we think the price is worth it*”.

Y mientras pienso con profunda tristeza e indignación en el bebé que informan CNN, ABC, NBC y CBS se acaba de contaminar con ántrax en Nueva York, veo de repente ante mí, los cuerpos invisibilizados y mutilados de incontables niñas y niños afganos - entre su violentado cielo y suelo. Niñas y niños que, aún en tiempos de relativa paz, entre guerra y guerra han perdido sus piernas, por el grave delito de pisar su propio suelo. Suelo que continuamente estalla, gracias a la siembra impune de unas 10 millones de minas terrestres. Sembradas inicialmente por los soviéticos durante la invasión en diciembre de 1979, y plantadas posteriormente contra ellos mismos, gracias al apoyo financiero de los Estados Unidos a los *muyahadín*. Niñas y niños sin piernas que en estos tiempos de la “*Nueva Guerra de América*” precisan correr sobre las tierras más minadas del mundo, para huir de los misiles que ahora les llueven como gotas de venganza desde el cielo.

Veo entonces los rostros y escucho las voces y sueños de un grupo de niñas refugiadas afganas que a lo largo de la frontera con Pakistán clandestinamente estudian en carpas. Niñas, que por el solo hecho de ser niñas, se les niega - en tiempos guerra y en tiempos de “paz” - su derecho a la educación y su derecho a soñar.

Ante una nueva ‘legión-hormiga’

Todas estas niñas y niños parecieran formar parte de una nueva legión de pequeñas y pequeños, cada vez más grande, cada vez más mal-tratada, cada vez más desechable. Parecieran formar parte de una emergente y frágil “*legión-hormiga*”, torturada y no pocas veces esclavizada y enterrada en vida, antes de la vida.

Pero, detengámonos ante estas imágenes y retornemos a mi pregunta inicial: *Tiempos de guerra... Tiempos de paz... ¿Hay acaso diferencias significativas para la niñez impunemente vejada, desechada, abusada, cruelmente mal-tratada, es decir, torturada?*

La publicación de Amnistía Internacional que hoy privilegiamos - ***Un escándalo oculto, una vergüenza secreta: Tortura y malos tratos a menores*** - responde a esta pregunta mediante hechos que constituyen a su vez denuncias de tratos crueles, inhumanos y degradantes. Denuncias que claramente contravienen los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, consignados en la *Convención de los Derechos de la Niñez*, aprobada por las Naciones Unidas en 1989 y casi universalmente ratificada al día de hoy. Denuncias que en última instancia, revelan la cultura de violencia directa y estructural endémica en que viven los menores, en un mundo que hemos creado los adultos.

Veamos ahora un puñado de estas denuncias, a la luz de la *Convención de los Derechos de la Niñez*. Y exploremos algunas implicaciones de las mismas. Implicaciones que podrían llevarnos a alternativas esperanzadoras para prevenir la tortura y los tratos crueles, inhumanos y degradantes en la población más vulnerable del mundo - nuestras niñas y niños - independientemente de que vivamos tiempos de guerra o tiempos de aparente “paz”.

Tortura y tratos crueles a menores en la guerra y en la paz: Implicaciones para los derechos de la niñez

Anita Yudkin Suliveres

Ante las imágenes de los crueles y malos tratos a los que se somete a la niñez - en tiempos de guerra y en tiempos de paz - reflexionemos sobre esta nueva publicación de Amnistía Internacional (2000) a la luz de la *Nueva Guerra de América* y sus posibles implicaciones para los/as abogados de la niñez en Puerto Rico. En *Un escándalo oculto, una vergüenza secreta: Tortura y malos tratos a menores*, se recogen situaciones a nivel mundial que afectan severamente a la niñez; situaciones que la hace especialmente vulnerable a la violación de

sus derechos humanos por medio de la tortura y tratos crueles a manos de funcionarios de estado y organismos paramilitares. Se destaca en el informe como los conflictos armados victimizan a la niñez, como ésta es maltratada y torturada al ser arrestada y bajo custodia de la policía, así como en centros de reclusión o detención.

Retomemos la imagen del niño afgano que busca refugio y protección en tiempos de guerra. La Convención de los Derechos de la Niñez (ONU, 1989) provee para la protección de los niños / as y jóvenes hasta los 18 años contra todo tipo de abuso, explotación y malos tratos, incluyendo y preferenciando aquellos que viven en zonas en guerra. Sin embargo, señala la publicación que hoy discutimos, que la guerra arranca a los niños/as y jóvenes de sus raíces, los mutila, los mata o los convierte en asesinos. Como ha señalado, Graça Machel (1996), consultora experta a las Naciones Unidas sobre niñez y conflictos armados:

La guerra viola todos los derechos del niño; el derecho a la vida, el derecho a estar con su familia y con su comunidad, el derecho a la salud, el derecho al desarrollo de la personalidad y el derecho a ser formado y protegido.

Nos indica el informe de Amnistía Internacional que, como resultado de los conflictos armados, hay en la actualidad millones de niños / as en todo el mundo que han sido obligados a huir de sus hogares en busca de refugio y se encuentran a la merced de quienes controlan el suelo que pisan. A los que no pueden huir, a menudo se les tortura como arma de guerra para atemorizar y someter a la población civil. También se les recluta forzosamente, tanto por fuerzas armadas gubernamentales como por grupos armados de oposición; resultando en más de 300,000 niños / as soldados que combaten en conflictos armados en más de 30 países alrededor del mundo. No sólo mueren combatiendo, si no que corren mayores riesgos que los adultos de ser torturados por las fuerzas enemigas y sus propias fuerzas durante el entrenamiento. En el caso particular de Afganistán, Amnistía Internacional (2001) y Human Rights Watch (2000, 2001), entre otros, han expresado por años su oposición a la transferencia de armamento a todas las partes envueltas en el conflicto, incluyendo al Talibán y a la Alianza del Norte, por su efecto magnificador de la violencia y las atroces violaciones a los derechos humanos que allí se cometen; violaciones que afectan de manera especial a la niñez y a las niñas en particular, la *generación perdida* de Afganistán (Amnistía Internacional, 1999).

Pero no es en la guerra, con todos sus horrores, donde la mayoría de la niñez es torturada y maltratada. Pensemos en otra imagen, una imagen en tiempos de supuesta paz, donde un joven es arrestado y detenido bajo custodia policial. La publicación de Amnistía Internacional señala que la forma más habitual de tortura es precisamente la que infligen agentes del estado a niños / as y jóvenes que son presuntos delincuentes y son detenidos bajo custodia policial. Los niños y jóvenes son maltratados desde el momento del arresto, durante la custodia y al privarlos de su libertad. La tortura y malos tratos se intensifican si los arrestados son pobres o pertenecen a minorías raciales o religiosas. Un caso especialmente perturbador es el trato que reciben los llamados niños / as de la calle, que hoy día incluyen a 100 millones de niños / as que viven y trabajan en la calle alrededor del planeta. Otras

hormiguitas que no encuentran un agujero que les de protección adecuada de la violencia estructural y social de su entorno.

Nos señala además el informe, que el sistema correccional de menores está en crisis en muchos países. Cada vez se asignan menos recursos y hay mayor cantidad de niños / as y jóvenes reclusos en instituciones correccionales en condiciones crueles, inhumanas y degradantes que amenazan su integridad, salud, seguridad y su vida. Las instituciones de menores constituyen un prototipo de violencia institucionalizada, donde frecuentemente los menores son encarcelados con adultos y están indefensos ante los funcionarios de estado a cargo de su custodia.

¿Qué tienen en común los niños / as y jóvenes victimizados por la guerra, y aquellos maltratados y torturados por la policía y los que se encuentran en centros de detención en supuestos tiempos de paz? Señala esta publicación, que a menudo los niños / as son torturados por los mismos motivos que los adultos: se les acusa de infringir la ley, de “ser del otro bando”, o de pertenecer a este o aquel grupo que no es el de mayoría o el dominante. Mayormente son pobres, marginados y discriminados. O sea, la demonización del Otro/a, los prejuicios y la discriminación que son pólvora para la guerra, son también agentes incendiarios para la tortura y trato cruel a la niñez en tiempos de guerra y de paz. Además, la pobreza y la marginación social, en otras palabras la injusticia y la exclusión, caracterizan la vida de muchos niños / as y jóvenes que son tratados de manera cruel y deshumanizante. Injusticia y exclusión que a la vez posibilitan la impunidad casi total que gozan quienes los torturan o maltratan; impunidad que permite que el ciclo de violencia continúe.

Una aportación importante de este informe es que apunta a la necesidad de reconocer que hay una línea muy fina entre la violencia contra la niñez que es permitida por ley, como por ejemplo el castigo corporal, y la tortura y malos tratos que se les infligen en la guerra y bajo la custodia del estado. De hecho, el informe reconoce que la mayoría de la niñez sufre la violación a sus derechos más fundamentales en su hogar y en su escuela, ámbitos privados poco estudiados por las organizaciones no gubernamentales que abogan por los derechos de la niñez a nivel mundial. Recalca en la obligación de los gobiernos a tomar medidas que impidan y erradiquen la violencia contra la niñez en todos los ámbitos donde ésta se desarrolla y participa.

Al leer esta publicación de Amnistía Internacional y pensar en la situación actual de nuestra niñez marginada y maltratada, a la vez que se nos presentan a diario las imágenes de la *Nueva Guerra*, surgen una serie de implicaciones e interrogantes para los que nos consideramos abogados de los derechos de la niñez. Enumero algunas y las lanzo como preguntas-retos para la discusión:

- Es urgente posibilitar el pensar en la *Nueva Guerra* más allá de su glorificación como herramienta de libertad. Es necesario estudiarla y entenderla como instrumento de poder y venganza y denunciar cómo afecta a la niñez – no sólo a la niñez y juventud afgana que la vive directamente, sino a toda la niñez que la observa y la convierte en parte de su cotidianidad.

- Es igualmente importante preguntarnos ¿Cómo en este contexto continuamos moviéndonos de la aceptación universal de los derechos de la niñez, a la comprensión y respeto de los mismos? ¿Cómo hacer realidad en tiempos de guerra y de paz el principio rector de la Convención de tomar el interés superior de la niñez como guía en todas las decisiones que los conciernan, en especial aquellos más vulnerados y marginados?
- Finalmente, pensar en la importancia de la educación como herramienta en la construcción de una Cultura de Paz y como posibilidad para educar a la niñez sobre sus derechos y los de los demás para que los afirmen, los apropien y los defiendan en tiempos de guerra y en tiempos de paz.

Referencias

- Amnistía Internacional, A. (1999, noviembre). *Niños destrozados por la guerra: La generación perdida de Afganistán (Índice AI: ASA711713/99/s)*. Londres: Autor.
- Amnistía Internacional. (2000). *Un escándalo oculto, una vergüenza secreta: Tortura y malos tratos a menores*. Madrid: Editorial de Amnistía Internacional (EDAI).
- Amnesty International. (2001, November). *Afghanistan: Making human rights the agenda (AI Index: ASA/117023/2001 01711/2001)*. London: Author.
- Human Rights Watch. (2000, December 15). *Afghanistan: Ban Weapons to all warring factions*. Retrieved November 19, 2001, from <http://www.hrw.org/press/2000/12afghaban1215.htm>.
- Human Rights Watch. (2001, July). *Afghanistan: Crisis of impunity*. Retrieved November 19, 2001, from <http://www.hrw.org/reports/2001/afghan.2>.
- Machel, G. (1996). *Impact of armed conflict on children: Report to the United Nations*. New York: UNICEF.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención de los derechos del niño*. Nueva York: Autor.



Desarrollo humano y tortura*

*Antonio Martínez***

La ecología del desarrollo humano

Un sacerdote aborigen que fue torturado en Australia dijo: “Si vienes a ayudarnos porque sientes pena por nosotros y nos percibes como víctimas impotentes, por favor, no vengas. Pero si viniste porque tu propia liberación está íntimamente relacionada con la nuestra, entonces, por favor, ven y caminaremos mil millas juntos”. Todos somos Judíos. Todos somos Guatemaltecos. Lo que le pasó a ellos nos puede pasar a nosotros--- **y nos pasará si no trabajamos para detener la tortura.**

Para entender cómo la tortura afecta el desarrollo humano tenemos que entender lo que significa tortura y lo que significa desarrollo humano.

La tortura es la destrucción sistemática de la persona, familia, vecindario, escuela, trabajo, organizaciones formales e informales y la nación, con el propósito de controlar a una población que el estado percibe como peligrosa.

El propósito de la tortura es controlar a la población. Generalmente se manifiesta en el contexto de una campaña de contrainsurgencia. La tortura ocurre más frecuentemente en sociedades donde existe extrema inequidad en la distribución de la riqueza, el poder y la información. Inmoviliza a la persona, a la familia y a la comunidad mediante la destrucción de su capacidad para ejercer el poder.

Los sistemas que involucran tortura son los mismos sistemas que tienen que ver con el desarrollo humano. Los microsistemas, incluyen a la persona y a la familia; los mesosistemas incluyen familia/escuela/ y el grupo de pares de los niños, y familia/escuela y vecindario en el caso de los adultos; el exosistema incluye organizaciones no gubernamentales; y el macrosistema incluye patrones ideológicos y prácticas que dan consistencia a todos los otros sistemas más pequeños.

El desarrollo humano es un proceso continuo mediante el cual la persona aprende sobre sí misma y sobre el ambiente. Este aprendizaje implica la capacidad de mantener, adaptar y cambiar el ambiente. Central al desarrollo humano son los aspectos de apoyo mutuo y poder.

* Traducido con la autorización del autor por: Isaura Alvarado, Miembro del Comité Directivo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, 1998.

** El doctor Antonio Martínez es psicólogo. Al momento de visitar la Universidad de Puerto Rico como Conferenciante Visitante, era Director del Centro Marjorie Kovler para el Tratamiento de Víctimas de Tortura en la ciudad de Chicago.

La tortura es la peor experiencia que un ser humano puede sufrir y sobrevivir. Cuando una persona es torturada la experiencia y los torturadores se convierten en el foco de toda la atención del sobreviviente. La vida de la persona torturada se convierte en una menos diferenciada, desde el punto de vista del desarrollo. Todo se filtra a través del “lente” de la tortura. Con frecuencia los sobrevivientes dicen: “El torturador vive dentro de mí”.

Los sobrevivientes ven a sus torturadores en las personas con que se confrontan en su vida diaria. Exageran las manifestaciones de conducta opresiva que aún permanece en cada uno de nosotros tales como el racismo, sexismo y clasismo y, mediante la exageración de estos rasgos, ellos ven a sus torturadores en cada uno de nosotros. Esta dinámica refleja asuntos que deben ser atendidos en las relaciones terapéuticas.

Los torturadores tienen la capacidad de inmovilizar a sus víctimas mediante los síntomas que permanecen en las víctimas de la tortura. Los síntomas incluyen síndrome de estrés, síndrome de tortura y sentido de culpa. Los sobrevivientes están constantemente luchando contra recuerdos recurrentes y dolorosos de su tortura... no pueden dormir por las pesadillas y tienen miedo de asociarse con personas que les recuerden el trauma... no se pueden concentrar ni ejercer poder, ni formar alianzas con otras personas. De modo que los torturadores paralizan y neutralizan políticamente a los sobrevivientes. La tortura se diseña científicamente para destruir la personalidad de la víctima, incluyendo su capacidad para ejercer el poder, lo que es una parte importante y vital de la personalidad.

El próximo nivel sistémico en el que ocurre el desarrollo humano, el microsistema...es la familia. El rol tradicional de la familia es el de la socialización; proveer amor mutuo y afecto. La familia es un contexto importante para el desarrollo humano. La familia se divide en sub-sistemas: todas las familias tienen un orden jerárquico conforme al cual se resuelven asuntos relacionados con los límites, la comunicación, el amor y la protección.

¿Qué le ocurre a una familia cuando se secuestra a uno de sus miembros, se le asesina o tortura? Con frecuencia los torturadores secuestran a un miembro del subsistema de los adultos, quien tiene un rol jerárquico alto en la familia. Los adultos toman las decisiones importantes que afectan la vida en familia. En las familias nucleares, la madre y el padre, junto a otros adultos, forman esa alta jerarquía. En las familias extendidas, otros adultos como los abuelos, tíos y tías también forman parte de ese alto subsistema jerárquico.

Cuando se secuestra a un miembro de la jerarquía de la familia, el sistema se colapsa repentinamente. Donde había dos o tres para tomar decisiones importantes y asumir responsabilidades, ahora solamente hay uno o dos.

A los familiares de los sobrevivientes de tortura se les inflige dolor, terror, trauma y depresión y están confundidos en su proceso de luto porque en la mayoría de los casos no tienen el lujo de un cuerpo sobre el cual llorar. Bajo estas circunstancias, se experimenta fatiga emocional y desplazamiento de energía y se hace extremadamente difícil mantener una relación de familia normal.

Usualmente uno de los niños mayores sustituye en la jerarquía de la familia a la persona desaparecida. Se le adjudican funciones de paternidad y se le roba su niñez. El padre sobreviviente está en tal estado de dolor que no puede mantener los límites saludables de su rol que impedirían que el hijo o hija se involucre en la toma de decisiones que corresponden al mundo de los adultos.

Otra consecuencia trágica de la desaparición de la jerarquía de la familia es la disminución de la capacidad del resto del subsistema familiar para proveer cuidado emocional y sostén al subsistema de los niños en el momento en que más lo necesitan. Si el padre sobreviviente está deprimido, con dolor, aterrorizado e inmerso en una cultura de silencio y opresión, él o ella no puede dar el amor, afecto y sostén y explicación de la situación que necesitan desesperadamente los niños de modo que puedan confrontar con éxito el trauma.

Las experiencias de los guatemaltecos Juana y Felipe ilustra cómo se destruye el microsistema. En Guatemala, Juana y Felipe eran organizadores comunitarios. Ellos se preocupaban por la lamentable situación de los niños de su vecindario, que según ellos no tenían niñez. Juana y Felipe decidieron hacer algo y organizaron un club de niños. Aproximadamente trescientos niños contribuían un centavo a la semana a un fondo colectivo con el cual se llevaban a cabo actividades. En diciembre, el club organizó una fiesta de Navidad y obsequiaron un regalo a cada niño. Con los fondos recogidos y con los donativos de los comerciantes y otros adultos preocupados, Juana y Felipe compraron pequeños juguetes, dulces y refrigerios para los niños. Cuando solicitaron permiso a las autoridades militares locales para cerrar la calle, se les negó. Las autoridades dijeron que solamente los militares estaban autorizados a organizar fiestas para los niños pobres. Este es un ejemplo del totalitarismo de la sociedad guatemalteca.

Juana y Felipe siguieron adelante con sus planes de todas formas. Varios meses más tarde los soldados regresaron a su casa una noche, tumbaron la puerta y violaron a Juana frente a Felipe, a la madre de Juana y a los niños de seis y nueve años. Luego le dieron una paliza a Felipe y lo arrastraron fuera de su casa hasta una guagua. José, el hijo de nueve años recuerda haber corrido detrás de la guagua y ver a su padre diciéndole adiós a través de la ventana trasera. Hasta el día de hoy, el padre es uno de 60,000 guatemaltecos desaparecidos.

Este brutal evento afectó todas las funciones de esta familia, donde antes había dos administradores de una familia, padre y madre, ahora hay solamente una. Juana estaba traumatizada, deprimida, aterrorizada e incapaz de llevar a cabo las funciones de la jerarquía de la familia a un nivel saludable. Un asunto constante y debilitante para Juana era la culpa que sentía porque ella no gritó ni luchó mientras los soldados la violaban. A un nivel intelectual ella sabía que no haber luchado y gritado le había salvado su vida y la de sus hijos. Sin embargo, al nivel emocional se sentía sucia y tremendamente culpable por haber sobrevivido. En un sentido, su vida se había detenido en el momento de la tortura. Esta lucha interna era emocionalmente devastadora y dañaba su habilidad para proveer sostén a sus hijos cuando más lo necesitaban.

Muchas veces Juana estaba llorando cuando los niños llegaban de la escuela. Ella les decía que no estaba llorando; que tenía polvo en sus ojos. Más adelante, por medio de terapia de familia, se descubrió que los niños estaban bien conscientes del estado emocional de su madre y le demostraban que creían su explicación para no preocuparla aún más. Este es un ejemplo de niños asumiendo el rol paterno. Los niños de Juana estaban haciéndose cargo del bienestar emocional de ella, cuando Juana debía estar a cargo de la vida emocional de ellos. Los niños no eran capaces de comunicarle que ellos también estaban viviendo un profundo dolor. En una sesión, el niño más pequeño dijo que estaba triste porque su padre no le había dicho adiós. El creía que eso significaba que su padre no le amaba. Las sesiones de terapia le permitieron a Juana ser de apoyo a sus hijos y explicarles porqué su padre no se despidió y cuánto les amaba.

Podemos observar los efectos de tortura al nivel mesosistémico--- la escuela/familia/grupo de pares. ¿Cuáles son las consecuencias de que a un niño se le diga que mienta a sus amigos cuando le pregunten dónde está su padre? “Diles que está en México o en los Estados Unidos.” ¿Cuál es el efecto cuando los maestros se refieren a la disidencia como un acto criminal? ¿Cuál es el efecto de combinar estas dos dinámicas en una familia cuya vida emocional ya está colapsada? Es necesario reconocer que cuando un niño continuamente enfrenta traumas en todos los escenarios significativos en su desarrollo, esa interacción contribuye a extender la victimización.

Las mismas consecuencias en el mesosistema pueden observarse en los adultos. ¿Qué ocurre a los sobrevivientes cuando están traumatizados en los tres escenarios más importantes de su desarrollo---empleo, familia y vecindario? El efecto acumulativo de la interacción de las experiencias traumáticas es devastador. Por ejemplo, cuando se rapta a una persona, otros miembros de su familia pueden ser despedidos de sus empleos. Los vecinos, por miedo a las consecuencias que pudieran sufrir ellos o sus familias, aíslan a la familia de la víctima. El sentido de comunidad y la capacidad de ejercer poder se destruye. Los torturadores han diseñado científicamente sus métodos para promover la desintegración del vecindario. La metodología se concentra en destruir las alianzas, destruyendo la confianza, el liderazgo, la comunicación y la solidaridad.

En el nivel de exosistema están las organizaciones que afectan la vida de las personas. Esto incluye a la policía, la milicia, las cortes, el gobierno, el sistema de salud y los medios de comunicación. En algunos casos, incluye también organizaciones no gubernamentales que abogan por los ciudadanos tales como el Comité Coordinador de las Viudas Guatemaltecas (CONAVIGUA) y el Grupo de Apoyo Mutuo (GAM). Sin embargo, la persona normal siente que no tiene el poder de influir en estas organizaciones.

Estas organizaciones afectan las vidas emocionales, prácticas y cognoscitivas de los sobrevivientes. Cuando las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina piquetearon el palacio presidencial dos veces en semana, incrementaron con ello el sentido de bienestar de amplios sectores de la sociedad Argentina al recordarle al pueblo que alguien estaba luchando contra las torturas y desapariciones. Ellos probaron que los torturadores no eran capaces de callar

a todos los argentinos o controlar totalmente a la sociedad, **y que había esperanza**. Este grupo de valerosas mujeres--- que eran como cualquier otro miembro de la sociedad---se tomó la iniciativa de enviar el mensaje de que no serían inmovilizadas. Otro ejemplo de este fenómeno es el efecto que tuvo el Premio Nobel otorgado a Rigoberta Menchú en el pueblo guatemalteco, en los Estados Unidos y en otros países.

El último sistema es el macrosistema, en el que los torturadores crean una cultura nacional de silencio. Esta cultura del silencio se manifiesta en una aceptación nacional de la idea de que la mayoría no tiene nada que decir sobre su destino---que las personas son objetos en lugar de sujetos de su historia. La marginalidad y la pobreza son dinámicas del macrosistema que contribuyen a la cultura del silencio. Por ejemplo, cuando Pablo Freire comenzó su labor de organización en Brasil, pidió a un campesino su opinión y este respondió: “¿Por qué me preguntas a mí? Yo soy solo un estúpido campesino.” Este es un ejemplo de la cultura del silencio.

Los torturadores manipulan el macrosistema de forma deliberada. En Argentina, por ejemplo, los militares colocaron enormes letreros que leían: “Son las 10:00pm, ¿dónde está su hijo?” En la ilustración, la sombra de un niño reflejada en una pared formaba la silueta de un guerrillero sosteniendo un rifle. La implicación es que la disidencia social es un problema de familia, que los jóvenes son rebeldes porque sus padres no les proveen buena educación y que no hay nada malo con el orden social.

Debido a que la tortura afecta la vida de las personas a numerosos niveles, el tratamiento a los torturados debe ser multisistémico. Cuando concebimos el tratamiento de esa manera, descartamos la noción de que solamente puede ser provisto por profesionales. En su lugar, nosotros vemos el tratamiento como algo que los sobrevivientes tienen la capacidad de proveerse a sí mismos. Las personas estaban curándose entre sí mucho antes de que existieran las clases profesionales.

No hay poción médica, psicológica o mágica que pueda devolver a las víctimas de la tortura a donde ellos estaban antes de ser torturados. La tortura es una experiencia devastadora y no se puede deshacer lo que se ha hecho. No podemos devolver los esposos, los niños, las esposas y las comunidades devastadas por las masacres. Una cosa que sí podemos hacer es, sin embargo, identificar las áreas de fortaleza que puedan ayudar a los sobrevivientes y a nosotros mismos a poner esa terrible experiencia en un contexto apropiado. Los sobrevivientes de la tortura deben ser capaces de decir: “Voy a colocar esta experiencia en una hermosa caja dorada en el jardín de mi vida. Alguna vez, cuando me sienta bien seguro, iré a ese jardín, abriré esa caja dorada y sacaré la experiencia y la usaré como herramienta para luchar contra el opresor. No fuiste capaz de controlarme. Estoy luchando. Estoy luchando con mi comunidad.”

Necesitamos enfocarnos en las fortalezas. Por eso nos enfocamos en los sobrevivientes y no en las víctimas. Necesitamos comprender que están mostrando reacciones normales a un sistema corrupto. Necesitamos ayudar a la liberación en una sociedad extremadamente opresiva. Necesitamos mirar el tratamiento en el contexto de una relación de ayuda de modo

que no reproduzcamos relaciones autoritarias y coloniales. A todos los niveles, desde los miembros del personal hasta los clientes, necesitamos estar conscientes de estas dinámicas.

El tratamiento también debe tener una base comunitaria. Es la responsabilidad de una comunidad enfrentar el problema porque es una minoría dentro de esa comunidad--- los opresores---quienes causaron el daño a los sobrevivientes y al resto de nosotros. Los sobrevivientes necesitan ver que la comunidad responde a su reclamo.

El tratamiento debe ser interdisciplinario. Hay tres niveles de importancia: el manejo de caso, la intercesión y la atención clínica. Al nivel clínico, hay un rol para diversas profesiones como la psicología, psiquiatría, medicina interna, medicina de familia, pediatría, cirugía reconstructiva, terapia física, terapia ocupacional, trabajo social, consejería pastoral y terapia del habla.

También debemos trabajar en el desarrollo de metodologías para devolver el poder. Un método importante es que personas adiestradas le muestren al sobreviviente cómo negociar transacciones difíciles en su ambiente desde una posición de poder. Esto no significa hacer cosas por los sobrevivientes; más bien significa ayudar a los sobrevivientes a aprender a recuperar su poder.

Necesitamos prestar atención al significado que los sobrevivientes le adjudican a las experiencias a diferentes niveles sistémicos. Sabemos por medio de las obras de Victor Frankl, que los sobrevivientes que fueron capaces de encontrar significados en los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial, fueron capaces de sobrevivir. También sabemos que en África del Sur, los niños que fueron torturados, aquellos que eran líderes en el Congreso Nacional Africano y sabían exactamente lo que estaban haciendo y la ideología que los respaldaba, estaban mejor preparados para rehabilitarse a sí mismos, que aquellos niños que solamente eran seguidores.

Uno de los más importantes aspectos del tratamiento es la convicción profunda de parte de todos los involucrados en el proceso es hacer su trabajo, no por caridad, sino por solidaridad. Eso significa que no sentimos pena por los sobrevivientes de la tortura. Hacemos esto porque sabemos que **o sobrevivimos todos o nos hundimos todos.**

Este artículo es un fragmento de la publicación:
Rivera Pagán, Luis (2004). *Entre el terror y la esperanza:
Apuntes sobre la religión, la guerra y la paz*,
Conferencia Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
2003-2004. San Juan Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Disponible en
<http://unescopaz.uprrp.edu>

Nuevos fundamentalismos y violencias religiosas

*Luis N. Rivera Pagán**

Las guerras del siglo veinte han sido las más mortíferas en la historia de la humanidad. Proliferaron las guerras de todo tipo y los impresionantes adelantos en la tecnología militar multiplicaron geoméricamente sus consecuencias fatales. Lo curioso es que en ese siglo veinte se hizo innumerables veces la guerra con la pretensión de terminar con la guerra. Las declaraciones y acciones de guerra se acompañaban, indefectiblemente, con devotas proclamas de concordia universal. Desde la guerra ruso-japonesa de 1904 hasta la invasión reciente a Irak, la masacre humana ha invocado sacrílegamente los ideales de la paz. Es la sisífrica paradoja: hacer la guerra en aras de la paz.

Parecía inicialmente el siglo de la guerra secular, en el cual la pasión ideológica proclamaría la aurora de los dioses profanos: la supremacía de la nación, la sociedad igualitaria, la apocalíptica lucha de clases, la liberación nacional, la globalización del mercado, el reino del sufragio universal y secreto. Era la devoción profana a los altares irreverentes y heterodoxos de la secularización. Las tribulaciones religiosas parecían restringirse a los rincones íntimos del alma devota o a la quietud de los templos.

Sin embargo, los celosos e implacables dioses de antaño preparaban su retorno en espectaculares teomaquías. A fines de siglo, piadosos adoradores de Yahvé, Jesucristo y Alá proclamaron la cólera divina mediante la declaración de guerras santas, que desdicen las

* El doctor Luis N. Rivera Pagán es teólogo y profesor universitario. Por los pasados años ha sido reconocido con la Cátedra Henry Winters Luce Professor of Ecumenics and Mission del Seminario Teológico de Princeton. Anteriormente se desempeñó como profesor en el Departamento de Humanidades de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico.

sosegadas normas intersubjetivas de la Ilustración y la modernidad. Se revivió el volcán de las pasiones religiosas, con nuevas generaciones de fundamentalismos.¹

Cada adelanto científico y tecnológico militar se justificó de esa manera, como un nuevo sacramento de la paz mundial, hasta culminar en el espeluznante sistema de destrucción nuclear de la civilización humana, erigido paradójicamente para protegerla. La amenaza de destrucción universal, se dijo, sería la garantía de la seguridad global. Una bipolaridad estratégica espantosa que, curiosamente, parodiaba el mito religioso según el cual el horror al infierno conduce al umbral del cielo. Potencial guerra absoluta como rito bautismal de la paz universal.²

Es asunto que ha sido estudiado por algunos autores. Mencionemos algunos de los más destacados.

1. José Casanova, en su texto *Public Religions in the Modern World*,³ ha radiografiado con mucha pericia esta irrupción vigorosa de la mentalidad religiosa en el ámbito público. Lo cataloga como la “desprivatización” de la religión; el rechazo del reclamo secular a restringir el credo religioso a la interioridad de las almas y los templos. En nombre de Dios, las instituciones religiosas entran con vigor en la palestra pública y pugnan por configurar los perfiles de la moralidad y la legalidad. Se niegan a acatar el paradigma secular de la modernidad. Teologías radicales de liberación, integristas reaccionarios o teologías públicas reformistas: a pesar de sus hondas diferencias, se hermanan en su pretensión común de protagonismo político y social.

Casanova se percata de los riesgos de esa incursión en el debate político, pero también percibe en ella la crítica profética a los esfuerzos por estructurar la sociedad priorizando criterios de cálculos de beneficio económico establecidos por un mercado financiero que pretende excluir las consideraciones éticas de su horizonte conceptual. Restringe, sin embargo, su análisis a países con relativa estabilidad social. Además, su estudio se limita a iglesias y organizaciones cristianas, dejando fuera las versiones remozadas de las cruzadas contra los infieles. Quedan fuera de su mirada crítica los conflictos globales que provocan los “guerreros de Dios”. Las dimensiones potencialmente siniestras de la resacralización de la vida pública permanecen al margen de su horizonte analítico.

¹ Aunque el fundamentalismo surgió a principios del siglo veinte entre protestantes conservadores estadounidenses que repudiaban la crítica bíblica y las tendencias teológicas modernistas y liberales, el concepto se ha ampliado para designar sectores ultra conservadores, integristas y militantes en diversas tradiciones religiosas. La American Academy of Arts and Sciences, de los Estados Unidos auspició la publicación, por la Universidad de Chicago, de cinco gruesos volúmenes dedicados al estudio de los diversos fundamentalismos, editados por Martin E. Marty y R. Scott Appleby, *Fundamentalisms Observed* (1991); *Fundamentalisms and Society: Reclaiming the Sciences, the Family, and Education* (1993); *Fundamentalisms and the State: Remaking Politics, Economies, and Militance* (1993); *Accounting for Fundamentalisms: The Dynamic Character of Movements* (1994) y *Fundamentalisms Comprehended* (1995).

² Luis N. Rivera Pagán, *A la sombra del armagedón: reflexiones críticas sobre el desafío nuclear* (Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Edil, 1988) y “La religión nuclear: Hacia una teología de la paz”, *Cuadernos de teología* (Buenos Aires), Vol. IX, No. 1, 1988, 27-52.

³ José Casanova, *Public Religions in the Modern World* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1994) [*Religiones públicas en el mundo moderno* (Madrid: PPC, 2000)].

2. Regina Schwartz publicó, en 1997, una aguda crítica, hermosamente escrita, a las dimensiones posesivas y excluyentes del monoteísmo de las tres grandes religiones originarias del cercano oriente: el cristianismo, el judaísmo y el islamismo. Su libro - *The Curse of Cain: The Violent Legacy of Monotheism* - desvela el lado siniestro de la afirmación “mi dios es el único dios verdadero”.⁴ La mirada irónica de Schwartz, cargada de densidad ética, analiza los riesgos que esa metafísica, de unidad y totalidad, con fundamentos teológicos en el monoteísmo semita, representa para quienes sustentan perspectivas religiosas diferentes a la esbozada en el *shemá* bíblico (Deuteronomio 6, 4: “Oye Israel, Yahvé nuestro Dios, uno es”). Es un cuestionamiento sugestivamente heterodoxo de las dimensiones potencialmente totalitarias y homicidas del monoteísmo semita, en el cual se inscribe la mayoría de los habitantes del planeta.

3. *The Battle for God*, de Karen Armstrong,⁵ es un análisis muy sugestivo de los integrismos actuales de las tres grandes religiones monoteístas nacidas en el cercano oriente. La beligerancia de integristas cristianos, judíos o musulmanes, según Armstrong, procede de su percepción apocalíptica de encontrarse en un momento decisivo de la historia: la confrontación final entre las huestes de la luz y las fuerzas de las tinieblas. Se reacciona contra diversos enemigos: los seculares que creen que las leyes dependen de consensos sociales y no de los textos sagrados; los correligionarios que promueven algún tipo de acomodo reformista que restrinja la piedad religiosa a la esfera subjetiva y privada; y, finalmente, los infieles, los devotos de las otras religiones, tildadas de parodias satánicas. Se trata, por consiguiente, de una dramática batalla por Dios, al borde, constantemente, de pasar de la hostilidad verbal a la guerra santa. También, añadamos de paso, se incrementa, invocando la *sharia*, la *tora* o las epístolas neotestamentarias, la represión de las mujeres y de quienes optan por estilos alternos de conducta sexual, como bien ha percibido la escritora egipcia Nawal El Saadawi.⁶ Hay continuidad discursiva entre los integrismos dogmáticos, el enclaustramiento patriarcal de la mujer y la homofobia.

4. *Terror in the Mind of God: The Global Rise of Religious Violence*, del profesor norteamericano Mark Juergensmeyer,⁷ estudia los mecanismos mentales e ideológicos de esa transición a la guerra santa y su conversión en terrorismo religioso. Se da cuenta el autor que es un proceso que no se limita a los tres grandes monoteísmos que el imaginario mediterráneo ha privilegiado, sino que también se manifiesta en algunas religiones orientales, como el hinduismo y el budismo. Juergensmeyer ha viajado y entrevistado líderes de sectas militantes en distintos países - Estados Unidos, Israel, Palestina, India - y acumulado información clave sobre la universalidad de la violencia y el terrorismo religioso. Ilumina tres áreas claves de este proceso.

⁴ Regina M. Schwartz, *The Curse of Cain: The Violent Legacy of Monotheism* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1997).

⁵ Karen Armstrong, *The Battle for God* (New York: Knopf, 2000).

⁶ Nawal El Saadawi, *Walking Through Fire: A Life of Nawal El Saadawi* (London: Zed Books, 2002), *The Innocence of the Devil* (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1994), *The Fall of the Imam* (London: Saqi Books, 2002).

⁷ *Terror in the Mind of God: The Global Rise of Religious Violence* (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2000).

a. La recuperación, en contextos de profundas crisis sociales y humillación comunitaria, de las **imágenes y símbolos de violencia sagrada** que se encuentran en muchas tradiciones religiosas: la cólera divina, la confrontación entre los hijos del bien y los del mal, la ejecución de los transgresores de la ley divina, la exclusión de infieles, idólatras, herejes, gentiles e impuros. La piedad, alimentada por los sagrados “textos de terror”,⁸ se torna crueldad implacable contra los enemigos de la fe. Es la resurrección del sustrato tenebroso de la exclusividad religiosa. Los “guerreros de Dios” militarizan la fe. Los conflictos seculares sobre la posesión de la tierra se sacralizan; el enemigo es ahora agente satánico, a quien se debe no sólo derrotar, sino también exterminar.

b. La acción contra los enemigos de la fe se transmuta en **teatro del terror**: en un *performance* dramático simbólico de una guerra cósmica trascendente. La violencia divina tiene sus rituales teatrales que se perciben como prelude detonador del pavoroso juicio final. Las imágenes míticas del Apocalipsis, y sus equivalentes en otros textos sagrados, se reviven en conflictos históricos concretos. Los sucesos del 11 de septiembre de 2001, son paradigmáticos, potenciada su resonancia, claro está, por la enorme capacidad de reproducción de los medios de comunicación y la inmensa retribución militar de los Estados Unidos. Es el símbolo dramático, de espeluznante teatralidad, de atacar, en nombre de la ira divina, los iconos económicos, militares y políticos de la infidelidad occidental. Esta teatralidad del terror religioso es lo definitorio de los eventos del 11 de septiembre, no la imputada intención de matar civiles.

c. Estas sectas integristas religiosas reactivan a su modo la tradición del **martirio redentor**. La lucha contra el secularismo, la infidelidad y la herejía exige la disposición al sacrificio supremo: el de la vida propia. La sangre de los mártires es la matriz de la renovación escatológica de la creación. Timothy McVeigh, en los Estados Unidos, los militantes de Hamas, en Palestina, los sionistas ultra ortodoxos, en Israel, los guardaespaldas sijs que asesinaron a Indira Gandhi, en India, los jóvenes que estrellaron los aviones contra las torres gemelas neoyorquinas y los insurgentes que hoy hacen pagar cara la invasión de Irak asumen su muerte como un ritual de sacrificio, una consagración excelsa a la ira divina contra quienes contaminan la creación. Es el retorno del sacrificio humano, revestido del prestigio del martirio, que al engarzarse en imágenes de guerra santa se convierte en atroz suicidio homicida. No es el sacrificio tradicional que, de acuerdo a la teoría de la violencia sagrada de René Girard,⁹ pretende restaurar el orden social y la armonía cósmica, sino aquel que desencadena el cataclismo universal final. Es, más bien, un testimonio/martirio de sangre que purifica el escenario cósmico para la hecatombe postrera.

⁸ Phyllis Trible, *Texts of Terror* (Philadelphia: Fortress Press, 1984).

⁹ René Girard, *Violence and the Sacred* (Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1977).

Ante la nueva guerra, ¿puedo objetar?

*Wanda Colón Cortés**

Muy Buenos días, gracias por estar aquí y gracias a la Cátedra UNESCO por esta iniciativa. Nos parece necesario destacar la urgencia de una evaluación crítica y objetiva sobre el militarismo y sus implicaciones. No entraré en detalles específicos como aspectos legales y clasificaciones para los objetores, pues entiendo que es terreno de los compañeros exponentes. Queremos comenzar esta discusión definiendo brevemente la lógica del militarismo, desde nuestra perspectiva, como organización que trabaja en la construcción de una cultura de paz.

Para los creyentes en la paz con justicia, el militarismo significa un sistema de dominación bélica, cuyo eje es el uso de la violencia para la resolución de los conflictos. El modelo de organización militar es esencialmente anti-democrático, porque sólo una minoría decide por todos, sin que a nadie le quede otra alternativa que obedecer. La forma básica de organización está basada en la dominación y la sumisión. El militarismo rebasa las Fuerzas Armadas, pues la organización, ideología y comportamientos militaristas, permea a toda la sociedad y a la cultura.

De esta manera, en la sociedad civil se refleja la imposición de la obediencia sobre la creatividad, la prepotencia sobre el respeto al otro, el machismo sobre las relaciones de igualdad y respeto entre los sexos. Se impone la violencia al diálogo en la solución de los conflictos, la sumisión a la responsabilidad, y la autogestión y el autoritarismo a la libertad.

Hacemos esta breve descripción de la lógica del militarismo pues entendemos que es de extrema urgencia desmitificar el militarismo, en aras de transformar un sistema que consume una cantidad extraordinaria de recursos humanos y económicos, en detrimento de las verdaderas necesidades humanas, tales como la salud, la educación y la vivienda, entre

* Wanda Colón Cortés es la Coordinadora del Proyecto Caribeño de Justicia y Paz. Es además mantenedora del programa radial Línea Abierta desde Puerto Rico, que se transmite por Radio Universidad de Puerto Rico.

otras. El militarismo, a fin de cuentas, sólo significa contaminación, pobreza, destrucción, dolor y muerte.

Como parte de este desmitificar el militarismo, tenemos pues que el militarismo y el servicio militar es contrario al derecho a la *Libertad de Conciencia*. La Libertad por Conciencia, es un derecho humano fundamental, que garantiza el desarrollo de la vida de las personas y de los pueblos de acuerdo a su idiosincrasia. Por lo tanto, la Objeción por Conciencia es una expresión del derecho fundamental a la libertad de conciencia.

Definamos la Objeción por Conciencia. La Objeción por Conciencia es entendida como una postura ética, colectiva y política de no-colaboración con los instrumentos que utiliza el militarismo: las fuerzas armadas, el servicio militar, los gastos militares y el uso de la violencia para resolver los conflictos. La Objeción por Conciencia es una opción política de no-colaboración con cualquier sistema basado en la dominación mediante la violencia contra el ser humano y el entorno natural. Muchos objetan la conscripción obligatoria y se oponen a la guerra por un principio de humanidad, porque les repugna la idea de matar o de aprender técnicas para ello – como son las prácticas de tiro, aprender a usar armas, que solo tiene el fin de matar-. Muchos objetan pues su conciencia les impide matar o ejercer violencia sobre otro ser vivo, o porque descubren que el ejercito se vuelve incluso en contra de su propio pueblo.

El derecho a la Objeción por Conciencia se convierte en el fundamento para negarse a entregar ni un sólo año de vida a la institución militar. El servicio militar ofrecerá algo mas “que la oportunidad de crecer” y de “ser todo lo que quieras ser”, la finalidad del servicio militar es el adoctrinamiento ideológico. Si eres de los que te cuestionas la realidad y el por qué de las cosas, si el sistema te parece injusto o si sólo te gusta hacer preguntas, el Servicio Militar se encargará de “aterrizarte”, y entregarle a la sociedad un buen “ciudadano”, un hombre o mujer “hecho y derecho”, que significa un ser sumiso, obediente.

Hay que reconocer que el sistema de educación y los medios de comunicación promueven la militarización de nuestra sociedad, relacionan valores como el orden y la disciplina a lo militar. Exaltan el progreso científico-técnico como uno en función de la destrucción masiva. Mitifican el espíritu de sacrificio a nombre de la “democracia” y de la mal llamada “seguridad nacional”, entendemos que la verdadera seguridad debe ser la seguridad humana

En Puerto Rico, a pesar del carácter “voluntario del servicio militar”, que no es tan voluntario, pues se requiere a todo varón que al cumplir los 18 años de edad, se registre en el servicio selectivo. Decíamos que a pesar del carácter voluntario, las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos desarrollan agresivas campañas de publicidad, dirigidas al reclutamiento de los jóvenes. Para cumplir sus objetivos utilizan los medios masivos de comunicación – radio, prensa, televisión, cine- para proyectar una imagen positiva de la actividad militar. Con glamorosas consignas de: “sé lo que quieras ser”, “házte de un futuro, de una carrera, viaja a distintos países, conoce gente interesante”, los reclutadores no instruyen, no hablan sobre las posibles alternativas de estudio o trabajo, los reclutadores no explican en qué medida la participación en los procesos militares puede ser contraria a nuestras raíces culturales y

morales, tampoco se les dice que el 80% de las profesiones militares, no tienen aplicación en la vida civil.

El joven puertorriqueño ve en las Fuerzas Armadas estadounidenses, una alternativa al desempleo, una puerta de escape a situaciones personales, familiares. Puerto Rico es la primera plaza de reclutamiento de todos los Estados Unidos. Cada año se reclutan sobre 3 mil jóvenes puertorriqueños para las fuerzas armadas. Reclutamiento que se hace ofreciendo mediante el engaño, viajes, aventuras y empleos. El “mercado” del reclutamiento son nuestros jóvenes que, desde antes de graduarse de escuela superior, reciben en sus escuelas las orientaciones sobre las “maravillosas alternativas y oportunidades” que les ofrece las fuerzas armadas. Es importante destacar que nuestro acercamiento a las escuelas, para contrarrestar la información de los reclutadores, es obstaculizado y solo se da cuando un maestro/a nos invita a dar una charla en su salón, lo que significa que esa apertura que tienen para los reclutadores no es la misma para orientaciones como las nuestras.

El militarismo ha tenido un alto costo social, político, ambiental y cultural, que impacta directamente a la niñez, a la juventud y a la sociedad en general. Veamos algunos datos sobre el militarismo en Puerto Rico, que nos dan una idea clara, de la magnitud del impacto de esa presencia militar:

- Desde el 1917, Puerto Rico, es fuente de reclutas para el ejército estadounidense. Más de 200,000 puertorriqueños han pasado por las filas del ejército, entre voluntarios y conscriptos. Durante el 1ra. Guerra Mundial murieron 348 puertorriqueños, en Corea –2da.GM – murieron 1,743 y en Vietnam, murieron 1,300 soldados puertorriqueños.
- La inscripción y reclutamiento masivo de puertorriqueños ha significado la muerte, e incapacidad física y enfermedades mentales de soldados y veteranos. Un 52% de los que regresaron de Vietnam, padecen de enfermedades mentales o incapacidad. Hay sobre 160 mil veteranos en Puerto Rico. Es de todos conocidos el impacto en el núcleo familiar del uso y abuso de drogas y alcohol, lo que propende a un ambiente de violencia doméstica, que se traduce en hogares disfuncionales. La formación militar de los soldados está basada en seguir órdenes sin cuestionar, lo curioso es que ese patrón de conducta en el hogar significa unos estilos de relacionarse basados en la imposición dictatorial de disciplinas, lo que no permite un desarrollo democrático en el hogar, donde todas las partes sean respetadas y escuchadas.
- Existe una creciente militarización de las instituciones civiles, mediante el establecimiento de los programas de ROTC en las universidades y Jr.ROTC en las escuelas, así como la militarización de la “guerra contra las drogas”. Sobre los programas de Jr. ROTC, (*Junior Reserve Officer Training Corps*) cada día adquiere mayor relevancia en nuestras escuelas, tanto en Puerto Rico, como en los EEUU, que con el engaño de promover la disciplina y sentido ciudadano, están llevando y preparando a nuestros niños/as a familiarizarse con la cultura de la muerte y la violencia. Cuando la verdadera intención y objetivos para lo cual fue implementado en el 1919

por el Departamento de Defensa es “crear actitudes e impresiones favorables hacia los servicios y hacia las carreras de las fuerzas armadas”. Lo que nos debemos de preguntar es cuán beneficiosa y positiva es la presencia de estos programas en nuestras escuelas y si el programa ofrece los resultados educativos que promete. Entendemos que las escuelas deben ser utilizadas para el beneficio y formación en pensamiento crítico, tan necesario para el verdadero desarrollo de una sociedad democrática. Hay mucho que decir sobre los estudios que se han hecho sobre todo por la organización cuáquera *American Friends Service Committee*, que evidencian el alto costo de los mismos y el fraude educativo que son, pues los Jr. ROTC son formadores de soldados y no de ciudadanos para una democracia. Si hay alguien interesado podemos compartir la información sobre el tema, el tiempo hoy nos obliga a ser muy breves.

- Para terminar tenemos que señalar que el militarismo limita las posibilidades del pueblo puertorriqueño de satisfacer sus necesidades humanas – económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas - por tal razón, nos unimos al reclamo del pueblo de Vieques y abogamos por la desmilitarización, la descontaminación y devolución de las bases e instalaciones militares, no sólo en Vieques, sino en todo nuestro territorio nacional, para el desarrollo sustentable de todas y todos los puertorriqueños. La presencia y ocupación militar estadounidense ha tenido y tiene un gran costo social. La presencia y control militar constituye un serio obstáculo al proceso de descolonización y al derecho a la libre determinación del pueblo puertorriqueño.

Les invitamos a trabajar unidos y unidas en la construcción de una Cultura de Paz.

NO A LA GUERRA, SÍ A LA PAZ

PAZ PA' VIEQUES

La guerra... antítesis de la maternidad: Testimonio de “Madres Contra la Guerra”

*Sonia Margarita Santiago Hernández**

La guerra es la antítesis de la maternidad. La maternidad es y genera vida. Cuando gestamos un hijo o una hija, creamos para vivir, no para matar. Nosotras en Madres Contra la Guerra en Puerto Rico, tenemos el compromiso ineludible y la responsabilidad histórica de preservar vidas, no solo las de nuestros hijos e hijas, sino las de los miles de iraquíes y afganos que no conocemos. Se nos va la vida misma y nuestra identidad como pueblo.

Puerto Rico es el cuarto baluarte o jurisdicción en reclutamiento militar para todas las ramas de la milicia estadounidense. Puerto Rico es el tercer país donde han fallecido militares en el conflicto de Irak. En estos momentos, más vale la sangre de nuestros hijos que la importancia estratégica que pueda representar la ubicación geográfica de la Isla. En Madres Contra la Guerra amamos nuestro nombre. Sentimos la necesidad real y psicológica de expresarnos en denuncia de lo que consideramos un crimen.

Afganistán e Irak, se repite la historia...

¿Por qué están los Estados Unidos interesados en Afganistán? Se calcula que Estados Unidos tiene una reserva de 30 años de petróleo. Afganistán posee ricos yacimientos de petróleo. La importancia estratégica de Afganistán para Estados Unidos radica en que esas reservas podrían competir con el liderazgo que actualmente tienen los países de la Organización de Países Exportadores de Petróleo, la cual Estados Unidos no controla. La explotación de ese petróleo, supondría para Estados Unidos petróleo más barato, menores costos de producción y transporte y mayores ganancias.

* Sonia Margarita Santiago es doctora en psicología y profesora en la Universidad Carlos Albizu en San Juan, Puerto Rico, donde coordina el Programa de Asistencia Psicológica a Víctimas de Crimen. Es fundadora y portavoz de la organización Madres contra la Guerra.

Adicionalmente, durante su ocupación, geólogos rusos calcularon que Afganistán podría tener reservas de gas natural de cerca de 150 mil millones de metros cúbicos. UNOCAL, y la empresa saudita Delta Oil, consiguieron del gobierno afgano un acuerdo en 1995 para construir un gasoducto de casi mil quinientos kilómetros de longitud. Desafortunadamente para los intereses norteamericanos, en 1998 Osama Bin Laden comenzó a bombardear embajadas y otros intereses de capital norteamericano. El proyecto se cerró cuando el entonces Presidente Clinton le retiró el apoyo a los talibanes.

Con respecto a Irak, se repite la historia. La región de Mesopotamia es la segunda más rica del planeta en yacimientos petroleros. En mayo del 2003, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas aprobó por unanimidad la Resolución 1483, creando el fondo de desarrollo para Irak, finalizando las sanciones contra ese país. Dichos fondos serían administrados por el norteamericano Paul Brummer con el apoyo del Banco Mundial, la ONU y el Fondo Monetario Internacional. Ese fondo se abriría con mil millones de dólares procedentes del programa “Petróleo por Alimentos”. Ese fondo también se habría de usar para financiar proyectos del US Export Import Bank, que se dedica a financiar negocios capitalistas transnacionales norteamericanos.

En noviembre del año 2003, Bush declaró el petróleo iraquí como propiedad exclusiva de los Estados Unidos en su administración mediante la orden ejecutiva 13.303. En una carta del 11 de diciembre de 1944, el Secretario de la Marina de Guerra de Estados Unidos, James Forrestal, afirmó que: “El prestigio y la influencia de los Estados Unidos está en parte relacionado con la riqueza petrolera tanto del gobierno como de sus nacionales”.

El “reclutamiento de la pobreza” en Puerto Rico

Veamos ahora el interés de los norteamericanos en Puerto Rico, la última colonia norteamericana en Latinoamérica. El 25 de julio de 1898, tropas norteamericanas invadieron a Puerto Rico, implantando un gobierno militar por 30 años y prohibiendo el castellano en las escuelas. Cientos de maestros norteamericanos fueron traídos a enseñar en las escuelas, sustituyendo a los maestros boricuas.

En 1917 imponen la ciudadanía norteamericana a toda la población. Los valerosos boricuas que se mantuvieron firmes en no aceptarla, fueron discriminados y sancionados. No casualmente, ese mismo año, 27,786 puertorriqueños fueron reclutados para pelear en esa Primera Guerra Mundial. Desde entonces, Puerto Rico es usado como el primer territorio de reclutamiento para las fuerzas armadas estadounidenses y, además como “carne de cañón”.

Han muerto más de 56,000 puertorriqueños en guerras yankis, al momento de escribir este ensayo, unos 54 durante la guerra de Irak y Afganistán. Las cifras, lamentablemente, seguirán subiendo. Al día de hoy, muere un promedio de 3 soldados diariamente en ese conflicto. Noventa por ciento de los efectivos de la Guardia Nacional y de la Reserva

boricuas adscritos a las fuerzas armadas han estado o están en Irak o Afganistán, unos 8,700 militares. Actualmente hay 2000 boricuas militares activos.

Pero la resistencia puertorriqueña al militarismo norteamericano ha sido y es militante. Durante la guerra de Vietnam, miles de jóvenes quemaron sus tarjetas de inscripción al Servicio Militar Obligatorio. Tuve el privilegio de ser miembro del Comité de Resistencia al Servicio Militar Obligatorio, junto a decenas de compatriotas. Después de muchas acciones combativas, sacamos del campus de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras al Centro de Adiestramiento a Oficiales de Reserva (ROTC).

El índice de desempleo real en Puerto Rico es de un 40%. La milicia utiliza esa necesidad real de trabajo para venderles el militarismo a la juventud. La licenciada Marti Hiken, copresidente del Equipo de Trabajo de la Ley Militar, activista contra el militarismo, le llama, el “reclutamiento de la pobreza”, ya que las guerras las declaran los intereses capitalistas y las pelean los pobres.

Mi hijo fue víctima de esa situación, pues al estar 10 meses desempleado, a pesar de sus múltiples intentos de trabajo, se enlistó en la milicia, como soldado, en enero de 2001. Fue un acto desesperado, como el de miles de otros jóvenes en búsqueda de trabajo y oportunidades de estudio. Cuando me dijo las malas nuevas, me trató de calmar, indicando que era “solo por 4 años”, que Clinton era el Presidente y que no iba a declarar ninguna guerra. Se me fue el alma del cuerpo. Le alerté que si ganaban los republicanos su vida podría correr peligro. Lamentablemente, el tiempo me dio la razón.

Vivencias y voces de los horrores de la guerra

Mi hijo estuvo 16 meses en Irak. Fueron meses de angustia y de dolor. No hay palabras para describirlo. Cuando a su retorno lo visitamos en los cuarteles de la base militar en Luisiana, dialogamos con decenas de jóvenes: blancos pobres, boricuas, mexicanos, afro-americanos. Les pregunté si podía compartir con ellos mi visión y misión contra la guerra, como portavoz de la organización Madres Contra la Guerra, que ya había fundado el 1 de mayo de 2003. Todos, sin excepción, se mostraron agradecidos y esperanzados de que los familiares estuviéramos denunciando los horrores de esa guerra.

Entre otras anécdotas, compartieron cómo son utilizados como escudos humanos para proteger los contratistas de Halliburton y otras compañías transnacionales; cómo no tenían agua fresca, sino que se reciclaba agua diariamente; cómo los suministros escasean, pues hay múltiples emboscadas y restricciones de acceso; cómo algunos soldados se peleaban por sus escasas raciones. Todos los alimentos son procesados, nada fresco, “ni una triste lechuga veían”, en las palabras de uno de ellos. Además relataron cómo la deshidratación y las tormentas de arena les afectaban, a temperaturas veraniegas de 135 a 140 grados Fahrenheit.

Me contaron de cómo se les prohíbe a los soldados hablar o entablar amistad con los iraquíes con quienes entran en contacto. De hecho, soldados boricuas me dijeron que ellos

se sentían bien identificados con los árabes, por su parecido físico, por su cultura y por su comida. Hasta intercambiaban algunos de los alimentos enlatados puertorriqueños que nosotras las madres les enviábamos. Cabe señalar que les fue prohibido todo contacto con ellos, al extremo de que se les prohibió a los iraquíes establecer contacto visual o físico con los soldados, claramente una medida de corte fascista, en un intento por despersonalizar al “enemigo”.

Me hablaron de cómo se les pedía apuntar con armas y oprimir a civiles inocentes. Supe de los vestigios psicológicos y emocionales y de las mutilaciones. Unos 35 mil soldados están mutilados, estimamos en más de 200 los puertorriqueños mutilados, amén de los vestigios psicológicos y emocionales.

Me sorprendió que todos sabían que la motivación real de la guerra de Irak es por el hurto del petróleo de la región de Mesopotamia y del gas natural de la región de Afganistán. Todo esto lo reconocen los soldados. Nos instaron a seguir adelante. De manera que salimos con el compromiso más fehaciente de denunciar estas guerras, de alertar a la juventud a ver la cara real de quiénes provocan los horrores de la guerra.

Impacto físico y emocional de las experiencias traumáticas de la guerra

Veamos ahora algunos rasgos específicos del Síndrome Post Traumático del Estrés, diagnóstico común entre muchos militares sobrevivientes de las guerras. Este síndrome describe los síntomas clínicos que surgen como reacción ante estas experiencias traumáticas. A continuación, algunos de los síntomas que los militares pudieran experimentar:

- Insomnio, irritabilidad, ansiedad, depresión.
- Recuerdos recurrentes e inesperados de la guerra.
- Pesadillas sobre lo vivido, como si se transportaran en tiempo y espacio a lo vivido allá.
- Sueños con las víctimas que vieron en el escenario de guerra.
- Ataques de pánico, por ejemplo, al escuchar el sonido de un helicóptero.
- Activación del sistema nervioso central y respuestas fisiológicas a todo lo que le recuerde el escenario de guerra, tales como trastornos gastrointestinales, sudoración, taquicardia, manos frías y sudorosas.
- Nerviosidad y estado hiperalerta e hipervigilante a todo lo que sucede a su alrededor.
- Necesidad de evitar todo lo relacionado a la guerra, a través de esfuerzos tales como el evitar pensamientos, sentimientos y diálogos sobre el trauma

- Comportamientos y cambios en la personalidad, tales como retraimiento, aislamiento e irascibilidad.
- Actitudes evasivas y “anti-sociales”, por ejemplo, no querer participar de actividades sociales o familiares o que les pregunten acerca de lo vivido en la guerra.
- Amnesia parcial, pérdida de memoria y dificultad para recordar detalles, como reacción psico-fisiológica ante los eventos estresantes y mecanismo de defensa.
- Sentimientos de marginación o aislamiento, que pueden causarle serios problemas familiares o matrimoniales (24% es la tasa de divorcio entre los soldados que regresan de las zonas de guerra).
- Afecto “embotado”, dado el margen restringido de reacciones emocionales.
- Sentimiento de futuro incierto, ya que ven la vida a corto plazo.
- Respuestas emocionales exageradas ante situaciones cotidianas.

Además de este daño psicosocial, también suelen experimentar artritis severa en coyunturas, en la espalda y en las articulaciones como producto de haber sostenido más de 100 libras en la mochila por espacio de 10 horas diarias, caminando a temperaturas que exceden los 120 grados Fahrenheit. Tal es el caso de mi hijo a su regreso de Irak. Tiene la espalda de un hombre de 50 años, aunque solo tiene 30. Abundan también los daños neurológicos causados por la exposición a tóxicos provenientes de los explosivos y por los golpes y movimientos cerebrales súbitos, aunque utilizaran cascos en sus cabezas.

Toda esta sintomatología genera estrés y disloque, no solamente para el militar sino también para sus familiares. En Madres Contra La Guerra apoyamos los esfuerzos de las familias en entender a sus familiares en la milicia y la reunificación y armonía familiar.

Nos topamos con casos en que hay acusaciones de infidelidad y violencia doméstica en el hogar al retorno de Irak. Por ejemplo, hace poco intervenimos con un matrimonio en el que la esposa estaba desesperada ante las amenazas e insultos constantes del militar. Le orientamos a que desarrollara un plan de escape y diera parte, no solamente radicando querrela con la policía, sino también con el comandante de la Guardia Nacional a la que el militar pertenecía.

Otro ejemplo... Hace poco, me llegó un correo electrónico con el siguiente mensaje: “ESTOY BAJO ESTRÉS”. Lo iba a borrar pensando que era un virus, pero me picó la curiosidad y decidí leerlo. Era un soldado que acababa de llegar de Irak y lo querían mandar nuevamente. Se sentía consternado pues tiene unos síntomas severos de gastroenteritis, pero los médicos militares dicen que no le encuentran nada a él y a cuatro otros compañeros que presentan los mismos síntomas. Le pregunté si le habían hecho la prueba de uranio reducido, a lo cual contestó que qué era eso. Le dimos instrucciones de que fuera a un médico civil y auscultara otros exámenes de laboratorio. Lo último que supe ayer era que estaba siendo transportado a Washington para pruebas adicionales.

Todos los que vivimos la época de la guerra de Vietnam recordamos historias similares. Para darles un ejemplo del impacto en la salud física o emocional de los combatientes, basta señalar que Estados Unidos paga anualmente dos mil millones de dólares a los veteranos de la Guerra del Golfo Pérsico, que duró cinco semanas en 1991, llevando 159,000 a la zona de guerra. Actualmente, han ido 725,000 soldados a Irak y Afganistán desde marzo de 2003. Se estima que, siguiendo las proyecciones de la Guerra del Golfo Pérsico, se necesitarían siete mil millones anualmente para cubrir sus necesidades de salud como resultado de la guerra.

Semblanzas de soldados boricuas, víctimas de la guerra

Además tenemos los soldados muertos. Algunas víctimas de estas guerras y a cuyas familias hemos acompañado en sus sepelios son:

Michael Martínez Santiago, de 29 años, soldado del Primer Batallón, División de 1ra Infantería de Juana Díaz, Puerto Rico. Muere cuando su vehículo se viró en Baquya, Irak, el 6 de septiembre de 2004, en su segunda ronda en Irak, indicando su madre que él estaba en contra de esa guerra y sus desmanes.

Ramón Mateo, de 20 años, Marino de Guerra boricua, perteneciente al 7mo Regimiento de la Marina de Guerra, 1ra División, de Suffolk, Nueva York. Muere como resultado del enfrentamiento bélico en su tercer día de regreso por segunda ocasión a Irak, en Al Anbar, el 24 de septiembre de 2004. Informa su madre que él le había manifestado que no quería regresar a Irak, pues se había metido en problemas con su comandante oficial al negarse a apuntar con un arma a un niño de unos 8 años.

Sargento Gary Alexander Vaillant Santiago, de 41 años, del 2do Batallón, del Regimiento #72, 2da División de Infantería, de Trujillo Alto, Puerto Rico. Muere el 5 de septiembre de 2004, cuando el tanque en el cual viajaba tocó un explosivo en Khalidiya, Irak. Su madre, Doña Rosín, indica que su hijo, por ser ministro evangélico, le había expresado que estaba en contra de la guerra.

Miguel Angel Ramos Vargas, de 39 años, independentista puertorriqueño, perteneciente al Batallón 335 de la Guardia Nacional de Mayagüez, Puerto Rico. Muere cuando protege con su cuerpo a un compañero en Bagdad, Irak, el 31 de mayo de 2005. Su madre, Doña Eloína Vargas, nos indica que él estaba contra esta guerra, dejando estipulado que su esposa no recibiera las medallas póstumas o la bandera norteamericana. Esto no ocurrió por temor de la viuda a no ser elegible para las ayudas federales, como le explicara un oficial militar, cosa que no es cierto.

Objetores y resistentes de la guerra: Implicaciones de su valiente decisión

Además hemos conocido y compartido con otros soldados que es importante mencionar, ya sea porque han resistido u objetado la guerra de diversas y valientes maneras:

Pablo Paredes Burgos, de 26 años, puertorriqueño de Nueva York y Marino de Guerra. Fue sentenciado el 11 de mayo de 2005, a cumplir tres meses de trabajo forzoso por ausentarse al no abordar el Buque de Guerra USS Bonhomme con destino a Irak el 6 de diciembre de 2004. La sentencia incluyó dos meses de restricción, tres meses de trabajo forzoso y reducción en rango. Se le denegó su petición de objetor por conciencia, la cual está siendo apelada. En su declaración, Pablo Paredes afirmó con valentía:

Lo que le someto a esta Corte es que yo estoy convencido de que esta guerra es ilegal. Si soy culpable de algo, es de mis creencias. Soy culpable de creer que la guerra es inmoral e inútil.

El juez militar que lo sentenció, Comandante Bob Klant, expresó:

Creo que el gobierno ha probado exitosamente que cualquier marino de guerra tiene causa razonable de creer que las guerras en Yugoslavia, Irak y Afganistán son ilegales.

Estas expresiones no fueron publicadas en la prensa comercial. En Madres Contra la Guerra temíamos por la seguridad de Pablo dentro de la base. Nos informan sus padres, Víctor y Milagros, miembros honorarios de Madres Contra la Guerra, que los otros marinos y oficiales le saludan y felicitan por su valiente decisión. El talón de Aquiles del Presidente Bush es que los propios miembros de las fuerzas armadas encuentran antipáticas estas guerras.

Emiliano Santiago, México-americano, hijo de inmigrantes mexicanos, estaba por cumplir la asignación de 8 años con la Guardia Nacional de Oregon cuando fue enviado a Afganistán. Éste se rehusó y demandó a Alan Rumsfeld. Este caso llegó hasta la Corte Suprema de los Estados Unidos. Un panel de 3 jueces invocó el Título 10, sección 12305 del Código de Estados Unidos que dice “el Presidente puede suspender cualquier disposición de ley relacionado a la promoción, retiro, o separación aplicables a cualquier miembro de las fuerzas armadas a quien el Presidente determine que sea esencial para la seguridad de los Estados Unidos”. Emiliano Santiago se encuentra hoy en Afganistán, pues le extendieron su contrato hasta el 2031.

El Sargento **Kevin Benderman**, de 41 años, quien había estado en el ejército 10 años, estuvo en Irak desde marzo hasta septiembre de 2003. En sus palabras: “He estado en la zona de guerra y he visto su devastación, cómo es posible que la gente no concluya que es lo más repugnante de toda acción humanitaria?” En enero de 2005 fue enviado nuevamente a Irak. Él radicó su solicitud de objetor por conciencia. La misma fue denegada. El 28

de julio de 2005 fue sentenciado a 15 meses en prisión, un licenciamiento deshonorante y reducción de rango.

Tácticas de reclutamiento y medidas represivas del sistema militar

En la actualidad, dada la renuencia popular al alistamiento militar, la milicia ha recurrido a varias medidas represivas como el llamado “*stop loss*”, o parar las pérdidas, que requiere que el militar contratado sirva varias rondas en las zonas de guerra, en asignaciones de 18 a 24 meses. Informa JE Mc Nelly, Director del Centro sobre Objeción y Conciencia que 341,000 soldados han ido dos veces a las zonas de combate. Ricardo Torres**, de Bayamón, Puerto Rico, ha estado ya dos veces en Irak y una en Afganistán. Se le consignó a ir a Irak nuevamente, lo rehusó y se le castigó a trabajar 12 horas diarias, 7 días a la semana, según reporta su madre, Diana**, miembro de Madres Contra la Guerra.

Otra táctica inescrupulosa del sistema militar es el de otorgar la ciudadanía americana a inmigrantes residentes indocumentados que se unan a las fuerzas armadas. En una ceremonia efectuada en uno de los palacetes de Bagdad este pasado mes de julio, 142 trabajadores-soldados indocumentados recibieron la ciudadanía norteamericana, más de 20,000 la han solicitado. Bajo las nuevas reglas de ciudadanía, se les exige de pagar los \$320.00 reglamentarios. Entre otros la obtuvieron: Mario Rivera, de 23 años, de Honduras; Kerryann Simpson de 21, de Jamaica; y Jobert Floresca, de 24, de Filipinas.

En un intento estratégico por desarrollar nuevos reclutas, el Pentágono privatizó a una compañía de mercadeo, la BeNow incorporada en Wakefield, Massachussets, a que desarrolle una base de datos con toda la información concerniente a los jóvenes entre las edades de 16 a 18 años, incluyendo nombre, número de seguro social, género, edad, dirección electrónica y postal, grupo étnico, promedio escolar área de estudios y teléfonos. Esta base de datos se ampara en la Ley *No Child Left Behind*, firmada por Bush en 2001, que supedita las aportaciones federales económicas a las escuelas y universidades a que se les brinde información personal de los estudiantes a los reclutadores militares.

La sección 9528 de esta ley faculta a los padres a que pueden negarse a permitir dicho acceso. Esta es una de las campañas de orientación que Madres Contra la Guerra está desarrollando. Tenemos el orgullo de informar que un 46% de los padres y madres puertorriqueños no permitieron el acceso de los reclutadores militares a sus hijos en el 2004. Cabe destacar que el presupuesto propuesto por Bush para el año fiscal 2006-2007, asignó \$4 billones de dólares para los centros de reclutamiento, mientras cortó en \$1 billón de dólares el presupuesto asignado para los Hospitales de Veteranos.

Una de las tácticas o artimañas de reclutamiento usadas por el Pentágono es el desarrollo de video juegos y películas a favor de la invasión y los soldados en sus guerras. Ejemplo de ello es la película de muñequitos “*Valiant*”, producida por los estudios Disney que saldrá al

mercado este mes, al igual que los video juegos “*An Army of One*”, que salió al mercado en julio de 2002. Otros ejemplos de juegos bélicos son el “*Full Spectrum Warrior*” para computadora y *Play Station* y los vídeo juegos “*America’s Army*” y el “*Navy Training Exercises*”.

Exhortación y compromiso...

Exhortamos a la juventud a que se nos una en este esfuerzo. Queremos liberar de los horrores de la guerra no solamente a nuestros hijos e hijas, sino también a los hijos e hijas de los iraquíes y afganos, denunciando aquí el asesinato de más de 655,000 civiles en esas guerras.

El mensaje principal que Madres Contra la Guerra quiere aportar es el del compromiso con una sociedad puertorriqueña, amante de la paz y, que preserve la integridad total del ser humano. *La guerra es la antítesis de la maternidad.*

Bibliografía Síndrome Post Traumático del Estrés entre Soldados

Agencia para Sustancias Tóxicas y el Registro de Enfermedades. (ATSDR). (1997). **Reseña Toxicológica del Fósforo Blanco** (en inglés). Atlanta, GA: Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE.UU., Servicio de Salud Pública.

Allen, J. G. (1995). *Coping with Trauma: A Guide to Self-Understanding*. Washington, DC: American Psychiatric Press.

Andrews, Annette B. (2004, octubre 13). *Physical Therapists Help Heal Deployed Soldiers. Defend America News: US Department of Defense News About the War*. En <http://www.defendamerica.mil/articles/oct2004/a101204g.html>.

Black, W.G. (1993). *Military-induced family separation: A stress reduction intervention*. **Social Work**, 38, 273-280.

Channing Bete Company. (2002). *Cómo vencer el PTSD (trastorno de estrés postraumático)*. Impreso en los EE.UU.

Carlson, Eve B. & Ruzek, Joseph. (2005). *PTSD and the Family: How does PTSD affect family members?*. National Center of PTSD. Sacado en 16/nov./05 de http://www.ncptsd.va.gov/facts/specifics/fs_family.html.

Ford, Julian. (2005). *Managing Stress and Recovering from Trauma: Facts and Resources for Veterans and Families*. National Center of PTSD. Sacado http://www.ncptsd.va.gov/facts/veterans/fs_managing_stress.html.

Gimbel, C., & Booth, A. (1994). *Why does military combat experience adversely affect marital relationships?* **Journal of Marriage and Family**, 56, 691-703.

Hoge, C.W., Castro, C.A., Messer S.C., McGurk, D. Cotting, D.I. & Koffman, R.L. (2004). *Combat duty in Iraq and Afghanistan, mental health problems, and Barriers to care*. **New England Journal of Medicine**, 351, 13-22.

Lindoriff, Dave. (2005). *Radioactive Wounds of War*. **In These Times**, Vol. 29, Issue No. 22

Lozada, Hiram., & Santiago, Sonia. (2005, septiembre). *El Servicio Militar Ante Escenarios de Guerra: Dimensión Legal, Psico-Social y Relaciones Internacionales*. Ponencia presentada ante Facultad de Ciencias Sociales de Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, Puerto Rico.

Manske, Jill. (2005). *Stress Management - How Social Workers Help Veterans and Their Families*. **NASW Help Stars Here**. Sacado 1/dic/05 http://www.helpstartshere.org/mind_and_spirit/stress_management/how_social_workers_help/stress_management_how_social_workers_help_veterans.html.

Mason, P. (1990). *Recovering from the War: A Woman's Guide to Helping Your Vietnam War, Your Family, and Yourself*. **Viking**, 1990, ISBN 0-670-81587-X; Penguin, 1990, ISBN 0-14-009912-3.

Matsakis, A. (1996). *Vietnam Wives: Facing the Challenges of Life with Veterans Suffering Post-Traumatic Stress*. **Sidran Press**, 1996, ISBN 1-886968-00-4

National Center of PTSD. (2005). *Homecoming After Deployment: Dealing with Changes and Expectations*. Sacado 21/Nov/05, de <http://www.ncptsd.va.gov/war/homecoming.html>

National Center of PTSD. (2005). *Treatment of PTSD*. Sacado 21/Nov/05, de <http://www.ncptsd.va.gov/war/homecoming.html>

National Center of PTSD. (2005). *War-Zone-Related Stress Reaction: What Families Need to Know*. Sacado 21/Nov/05, de http://www.ncptsd.va.gov/war/war_families.html

National Center of PTSD. (2005). *PTSD and the Family: Research and Education on Post-Traumatic Stress Disorder*. Sacado en 16/nov./05 en <http://angelfire.com/ny2/SGTFATS/ptsd1.html>

Pincus, S. H., House, R., Christenston, J., & Adler, L.E. (2001). *The emotional cycle of deployment: A military family perspective*. **U.S. Army Medical Department Journal**, 4/5/6, 15-23.

Redmon, Jeremy. (2005, septiembre 27). *Wounded soldiers bring war trauma home with them*. **The Oxford Press**. Sacado en 10/dic/05 en http://www.oxfordpress.com/hp/content/shared/news/world/stories/09/0927_COXIRAQ_GUARD.html

Ruzek, Joe. (2005). *Coping with PTSD and Recommended Lifestyle Changes to PTSD Patients*. National Center of PTSD. Sacado 28/nov./05 de http://www.ncptsd.va.gov/facts/treatments/fs_coping.html

Santiago Hernández, Sonia. (2006, noviembre) *¿Qué impacto tienen las enfermedades físicas y mentales al desarrollo de la familia de militares en Puerto Rico?*. Ponencia presentada en la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

Santiago Hernández Sonia.(2005, octubre) *El Síndrome Post Traumático del estrés entre los soldados de las guerras de Irak y Afganistán*. Ponencia Colegio de Abogados de Puerto Rico.

Whealing, Julia. & Pivar, Ilona. (2005) *Coping When a Family Member Has Been Called to War*. National Center of PTSD. Sacado 21/Nov/05, de <http://www.ncptsd.va.gov/war/familycoping.html>

Ponencia presentada en:
Conferencia *Universidad y (Anti)Militarismo: Historia, Luchas y Debates*
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez
25 de enero de 2005

De una cultura de guerra hacia una cultura de paz: Apuntes sobre la educación y la desmilitarización

Anita Yudkin Suliveres¹

No creo en ningún esfuerzo llamado de educación para la paz que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias lo vuelva opaco y tienda a cegar a sus víctimas.
Paulo Freire²

La cultura de guerra y violencia

El recién finalizado Siglo XX estuvo marcado por la guerra; cientos de conflictos armados arrojaron al planeta Tierra causando terrible destrucción y devastación humana. Aunque de origen diverso -- diferencias ideológicas, étnicas, religiosas, por el control político y económico – los conflictos armados se caracterizaron por su proliferación, un incremento en la disponibilidad de armamento de todo tipo, una creciente devastación de los recursos naturales y un aumento en el impacto destructivo de éstos sobre la población civil.³ Se estima que las guerras del Siglo XX, causaron, directa o indirectamente, aproximadamente 187 millones de muertes. De un estimado 5 por ciento de víctimas civiles en la Primera Guerra Mundial, esta cifra ha ido multiplicándose y al presente se estima que 80 a 90 por ciento de los afectados seriamente por los conflictos armados, son civiles.⁴

¹ La doctora Anita Yudkin Suliveres es Catedrática en el Departamento de Fundamentos, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Es Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

² Citado en Jares, X. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica* (2nda ed.) Madrid: Editorial Popular, p.7.

³ Sobre este tema, véase por ejemplo: Hobsbawm, E. (2002, February). War and peace in the 20th Century. *London Review of Books*, 24(4), 16-18; Machel, G. (2001). *The impact of war on children*. New York: Palgrave; Lanier-Graham, S. (1993). *The ecology of war*. Walker & Co.

⁴ Rivera Pagán, L. (2005). *Entre el terror y la esperanza: Apuntes sobre la religión, la guerra y la paz*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2003-2004. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico.

La prevalencia de los conflictos armados, la militarización creciente de los sistemas económicos, políticos y tecnológicos, el fomento de los valores y doctrinas que alimentan la guerra, la recopilación de la historia y el conocimiento a través de la perspectiva de los guerreros y los vencedores, así como el creciente impacto y normalización de éstos sobre la vida cotidiana de los seres humanos, ha sido denominado como la *Cultura de Guerra*.⁵ El militarismo es una característica prominente de la *Cultura de Guerra*. Michael Klare, lo describe así:

*Tendencia de los aparatos militares de una nación (fuerzas armadas, paramilitares, burocráticas y servicios secretos) en asumir un control siempre creciente sobre la vida y el comportamiento de sus ciudadanos, sea por medios militares (preparación de la guerra, adquisición de armamento, desarrollo de la industria militar), o por los valores militares (centralización de la autoridad, jerarquización, disciplina y conformismo, combatividad y xenofobia) tendiente a dominar cada vez más la cultura, la educación, la política y la economía nacional, a expensas de la institución civil.*⁶

Además de ser hijos e hijas de la *Cultura de Guerra*, vivimos inmersos en una *Cultura de la Violencia*,⁷ que se manifiesta de forma directa e indirecta en diversas esferas de nuestra vida. Vemos por ejemplo, cómo las relaciones interpersonales, grupales y familiares se ven marcadas por el maltrato y abuso de poder. Se vive también en violencias estructurales como la marginación social y económica, el discrimen, el sexismo, la injusticia y la corrupción. La violencia a su vez es glorificada a través de los medios de comunicación, películas y videojuegos, que la convierten en espectáculo. Vivimos en un mundo que además globaliza la violencia por medio del trasiego de armas y drogas. Respiramos un clima generalizado de polarización, intolerancia y hostilidad. Vincec Fisas, un educador español, nos explica sobre su alcance:

*La cultura de la violencia es "cultura" en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e inclusive sacralizada por amplios sectores de la población, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones, y a pesar de haber causado infinidad de muerte, dolor y sufrimiento.*⁸

Sobre el poder de la violencia de apoderarse de nuestra comprensión del mundo, convirtiéndose en una *trágica fascinación*,⁹ el educador norteamericano David Reisman, nos alerta:

5 Véase: Fisas, V. (2002). *La paz es posible*. Barcelona: Intermón/Oxfam; *From a Culture of Violence to a Culture of Peace* (1996). Paris: UNESCO Publishing; Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Libros de la Catarata. Méndez, J.L. (2002). *La cultura de guerra; un legado de la barbarie*, Ponencia presentada en el panel *Ante la violencia de cada día... alternativas para construir la paz* auspiciado por la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico. Disponible en: <http://unescopaz.rrp.upr.edu>.

6 Citado en Lederach, J.P. (2000) *El abecé de la paz y los conflictos*, p.124.

7 Véase Fisas, V. (2002) *La paz es posible; From a culture of violence to a culture of peace*.

8 Fisas, V. *La paz es posible*, p.60.

9 Véase Pascual Morán, A. (2001). *Investigación, educación y acción no violenta: La única vía hacia una cultura de paz*. Ponencia presentada en el Sexto Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Disponible en <http://unescopaz.rrp.upr.edu>.

Una vez la violencia se convierte en una adicción, la personalidad cambia; los impulsos más generosos quedan reprimidos; la gente se 'brutaliza' y declara que la sociedad les ha hecho de esta manera.¹⁰

Finalizamos pues, el Siglo XX inmersos en la *Cultura de Guerra* y en la *Cultura de la Violencia* como “dos caras de una misma moneda”. La *Cultura de Guerra* es por naturaleza una basada en la violencia y la imposición, mientras que la *Cultura de la Violencia* nos abruma, llevándonos a pensar que los seres humanos somos inevitablemente violentos y que sólo a través de ésta podemos resolver nuestras diferencias. La *Cultura de Guerra y de Violencia* aturde nuestras percepciones y limita nuestras posibilidades de imaginar y proponer visiones alternas para el futuro.

La cultura de paz

Reconociendo la predominancia y el poder detrás de la *Cultura de Guerra y Violencia* diversos pensadores, educadores, científicos sociales, figuras políticas y culturales de prominencia internacional comenzaron a plantearse la necesidad de articular un esfuerzo mundial para la creación y promoción de una *Cultura de Paz*.¹¹ En el año 2000, y tomando el inicio del nuevo milenio como inspiración para una nueva ética universal, un grupo de ganadores del Premio Nobel de la Paz lanzaron el *Manifiesto 2000*.¹² El Manifiesto es un llamado a la conciencia de todas las personas alrededor del mundo a comprometerse con unos principios básicos para el bienestar de la humanidad: **respetar todas las vidas, rechazar la violencia, liberar la generosidad, escuchar para comprenderse, preservar el planeta y reinventar la solidaridad**. Al presente, sobre 75 millones de personas alrededor del mundo se han comprometido con estos principios. El Manifiesto 2000 sirvió como punto de partida al *Año Internacional para una Cultura de Paz* declarado por las Naciones Unidas en el 2000, dando paso a la *Década Internacional para una Cultura de Paz y No violencia para la Niñez del Mundo (2001-2010)*.¹³ En ésta se reconoce que todos los esfuerzos realizados para mantener la paz, construir la paz, prevenir los conflictos, favorecer el desarme, articular el desarrollo sustentable, promover la dignidad humana y los derechos humanos, la democracia, el estado de derecho, y el buen gobierno contribuyen a la *cultura de paz*.¹⁴ Persigue como objetivo fortalecer un movimiento mundial a favor de una *cultura de paz* invitando a los estados miembros, los medios masivos de comunicación y a la sociedad civil a actuar a favor de la paz y la no violencia en todos los niveles, priorizando aquellos esfuerzos que atañen a la niñez y a la educación.

¹⁰ Reisman, D. (1970) Introduction. In Sharp, G. (1970) *Exploring nonviolent alternatives* (ix-xiv) Boston, MA: Extending Horizons Book, p.x.

¹¹ Véase: Banda, A. (2002) *La cultura de paz*. Barcelona: Intermón/Oxfam; Boulding, E. (2000). *Cultures of Peace: The hidden side of history*. New York: Syracuse University Press; *From a culture of violence to a culture of peace; UNESCO and a culture of peace* (1997) Paris: UNESCO Publishing; Urrutia, E. (1996). *La cultura de paz*. Serie de textos básicos #6. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. San José, Costa Rica: Universidad para la Paz.

¹² Manifiesto 2000, disponible en <http://www3.unesco.org/manifiesto2000/default.asp>.

¹³ Véase <http://www.unesco.org/iycp>.

¹⁴ United Nations (2002, November 27). *Resolution Adopted by the General Assembly for the International Decade for a Culture of Peace and No Violence for Children of the World, 2001-2010 (A/RES/57/6)*.

Varios organismos internacionales, entre los que se destacan la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y entidades de la sociedad civil como el *Hague Appeal for Peace*, han sido precursoras y promotoras de lo que hoy se conoce como el *Movimiento Visión Hacia una Cultura de Paz*. Este movimiento propone que la paz se construye en la medida en que aportamos a su consecución, superando la cultura de violencia y guerra, tomando la educación como punto de partida y eje central. Es en este sentido que la UNESCO, señala:

Edificar una cultura de paz significa modificar las actitudes, las creencias y los comportamientos – desde las situaciones de la vida cotidiana hasta las negociaciones de más alto nivel entre países – de modo que nuestra respuesta natural a los conflictos sea no violenta y que nuestras reacciones instintivas se orienten hacia la negociación y el razonamiento, y no hacia la agresión.¹⁵

Es importante destacar que este movimiento implica un cambio dramático en la responsabilidad que tenemos todos y cada uno en la construcción de la paz. La paz no es responsabilidad únicamente de los estados y sus representantes, sino de cada ser humano en la medida en que participa de una ética global basada en la justicia, la tolerancia y la solidaridad que reconoce que las acciones de cada persona repercuten en las posibilidades de supervivencia, acción y sobre los derechos de los demás. Nos señala al respecto la indígena guatemalteca, ganadora del Premio Nobel de la Paz, Rigoberta Menchú:

La paz no puede ser ni un anhelo ni sólo una discusión teórica. Es una lucha permanente que significa acciones concretas que transformen las actuales prácticas de exclusión, intolerancia y racismo que diariamente destruyen las relaciones entre sociedades y generaciones. Cambiar estas prácticas por otras cuyo sustento sea un conjunto de valores, actitudes y comportamientos, como sustento de la paz y la no violencia, es el reto del milenio que iniciamos.¹⁶

En el Movimiento Visión Hacia una Cultura de Paz la educación es eje central en su promoción, a la vez que debe ser escenario por excelencia para pensarla, posibilitarla y construirla. La UNESCO reconoce en la educación universitaria un espacio indispensable y privilegiado para la construcción de una cultura de paz, afirmando:

Cabe subrayar que la educación superior no es un simple nivel educativo. En este peculiar período signado por la presencia de una cultura de guerra, debe ser la principal promotora en nuestras sociedades de la solidaridad moral e intelectual de la humanidad y de una cultura de paz construida sobre la base del desarrollo humano sostenible, inspirado en la justicia, la equidad, la libertad, la democracia y el respeto pleno de los derechos humanos.¹⁷

¹⁵ UNESCO (1994). *Informe Anual: Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz*, París: UNESCO, p.2

¹⁶ Menchú Tum, R. (2002). *Hacia una cultura de paz*. México: Editorial Lumen.

¹⁷ UNESCO (1997) *Hacia una nueva educación superior*. Caracas, Venezuela: Ediciones CRESALC/UNESCO, p. 39.

Militarización post 11 de septiembre

Como hemos descrito, el inicio del nuevo milenio parecía ser un buen comienzo para la paz y prometía unos espacios de trabajo y edificación sin precedentes. Sin embargo, el ataque terrorista a las Torres Gemelas en Nueva York y la respuesta bélica seguida por los Estados Unidos han cambiado el mundo mientras se transmite “en vivo y a todo color” frente a nuestros ojos. La cultura de guerra articula la política exterior de Estados Unidos como fuerza “todo poderosa” en el mundo, impacta su política interna, permea decisiones importantes referentes a la educación, y se convierte en una nube que ensombrece las diferencias entre la realidad y la fantasía, la guerra y la paz, la libertad y la sumisión, el desarrollo económico y la privatización, la justicia y la venganza, la vida y la muerte.¹⁸ En este contexto, la guerra declarada por los Estados Unidos en Irak, no parece tener fin ni en tiempo, utilización de recursos, ni víctimas. Recientemente leí una nota que se proyectaba en la parte inferior del noticiario de CNN, indicando que hay desplegados sobre 150,000 soldados norteamericanos a un costo de un billón de dólares semanales.¹⁹ Profesionales de la salud, incluyendo al Dr. Garfield quien nos acompaña en esta Conferencia, han estimado en más de 100,000 las víctimas civiles de este conflicto.²⁰

La cultura de guerra que caracteriza a la sociedad norteamericana “post 11 de septiembre” ha propiciado lo que el educador crítico Henry Giroux llama “*tiempo de emergencia*”.²¹ De acuerdo a Giroux, el tiempo de emergencia se caracteriza por un sentido de urgencia y de lealtad incuestionable a las políticas gubernamentales domésticas e internacionales incluyendo la pérdida de derechos y libertades, de acceso a servicios educativos y de salud. El tiempo de emergencia también se caracteriza por la despolitización de lo social, un nacionalismo beligerante, la militarización y corporatización del espacio público, un llamado al orden, al silencio y la complicidad; todo basado en la cultura del miedo y de la inseguridad. Es en este contexto que Giroux hace un llamado urgente a los educadores a trabajar por lo que él llama “*tiempo público*”. Aboga por la creación de espacios públicos de denuncia, debate y acción para la democratización. Lo describe así:

En lugar de mantener una actitud pasiva hacia el poder, el tiempo público exige y alienta formas de participación política basadas en una pasión para

¹⁸ Amnistía Internacional (2004). *Informe Anual 2004*. Madrid: EDAI; Méndez, J.L. (2002) *La cultura de guerra*; Ramonet, I. (2004, 15 de abril). *El nuevo orden mundial*. Conferencia Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico, disponible en <http://unescopaz.uprrp.edu>. Saltman, K.J. & Gabbard, D. A. (Eds.) *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools*. London: Routledge Falmer; Roy, A. (2001) War is peace. In *The power of nonviolence: Writings by advocates of peace* (pp.182-192). Boston: Beacon Press; Zinn, H. (2001) Introduction: Retaliation. In *The power of nonviolence: Writings by advocates of peace* (pp.vii-x). Boston: Beacon Press.

¹⁹ CNN News (2005, January 21). Véase también la página cibernética <http://www.costofwar.com>.

²⁰ Roberts, L., Lofta, R., Garfield, R., Khudhairi, J. & Burham, G. (2004, October 29) Mortality before and after the 2003 invasion of Iraq: Cluster sample survey, *The Lancet*. Published online at <http://image.thelancet.com/extras/04art10342web.pdf>. También reseñado por Reuters (2004, October 28). *Civilian death toll in Iraq exceeds 100,000*. Obtenido en <http://www.reuters.co.uk/printerFriendlyPopuj.html?type=topNews&storyID=611480>.

²¹ Giroux, H. (2003). Democracy, schooling, and the culture of fear after September 11. In Saltman, K.J & Gabbard, D. A. (Eds.) *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools* (pp.ix-xxiv). London: Routledge Falmer.

acciones autodirigidas, informadas por un juicio crítico y el compromiso de vincular la responsabilidad social y la transformación social. El tiempo público legitima esas prácticas pedagógicas que proveen la base para una cultura de cuestionamiento, una que provee el conocimiento, las destrezas y las prácticas sociales que promueven oportunidades de resistencia, un espacio de traducción y la proliferación de los discursos. . . . El tiempo público provee una concepción de la democracia que nunca está completa y determinada y que está constantemente abierta a diversos entendimientos de las implicaciones de sus decisiones, mecanismos de exclusión y operaciones de poder.²²

Educación para la paz en tiempos de guerra

Es precisamente en tiempos de guerra que se hace más urgente aportar a crear espacios públicos para la educación y educar para la paz. Se requiere retomar la posibilidad de movernos hacia una cultura de paz como acción humanizante. En la educación para la paz, se parte de una concepción positiva de la paz,²³ que más allá de la ausencia de guerra (paz negativa), entiende la paz como un proceso social, activo y multidimensional, que asume el conflicto como base para el diálogo y el cambio, mientras se trabaja para reducir la violencia en todas sus manifestaciones y la obtención de mayor justicia y equidad. Requiere un compromiso con la reflexión, la investigación y la acción no violenta para la transformación.²⁴

Una de las áreas de trabajo en el campo de la educación para la paz, y la que tiene mayor relevancia al tema de este Congreso, es la educación sobre y para el desarme.²⁵ El educador norteamericano John Lederach,²⁶ señala que más allá de atender el desarme de una manera limitada concentrándose en la reducción de armamento, éste debe entenderse de una manera amplia que requiere la comprensión del fenómeno de la guerra y el militarismo para combatirlos y proponer visiones alternas. Desde esta perspectiva amplia del desarme, Lederach señala que la educación para la paz tiene la responsabilidad de facilitar que entendamos la dinámica y evolución contemporánea de la guerra, sus consecuencias y beneficiarios, así como el sistema económico y político que ésta supone; entendiéndola como un sistema de valores que es cuestionable, confrontable y evitable. En este sentido se ha señalado:

La cultura de paz no puede construirse durante la carrera armamentista y la militarización de las sociedades que inevitablemente genera imágenes del enemigo,

²² Giroux (2003). *Democracy, schooling and the culture of fear...*, p. xiii.

²³ Véase: Jares, X. (1999). *Educación para la paz*; Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*; Seminario de Educación para la Paz (1994). *Educación para la paz: Una propuesta posible*. Madrid: Libros de la Catarata.

²⁴ Pascual Morán, A. (2003). *Acción civil no violenta; Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas; Pascual Morán, A. (2001) *Investigación, educación y acción no violenta*.

²⁵ Fisas, V. (2002) *La paz es posible*; Haaverlsrud, M. (2004) Target: Disarmament education. *Journal of Peace Education*, 1(1), 37-57; Hicks, D. (1988) *Educación para la paz*. Madrid: Ediciones Morata; Jares, X. (1999) *Educación para la paz*; Lederach, J.P. (2000) *El abecé de la paz y los conflictos*.

²⁶ Lederach, J.P. (2000) *El abecé de la paz y los conflictos*.

*sospechas y amenazas. Por lo tanto el desarme y la desmilitarización son condiciones sine qua non. Una paz positiva asume no sólo la ausencia de la guerra sino también la ausencia de los instrumentos e instituciones de la guerra.*²⁷

Desde la educación para la paz y el desarme se trabaja para “desarmar el pensamiento”²⁸ y “desarmar la historia”.²⁹ Se educa sobre la guerra para entenderla y abolirla, no se prepara para ella.

Para finalizar tomo prestadas unas palabras de Vincenc Fisas:

*Es evidente que el ideal de un planeta en paz no significa sólo un mundo sin ejércitos y en el que las guerras hayan dejado de tener sentido, sino también un mundo donde reina la justicia social y el equilibrio con la naturaleza, y donde son satisfechas las necesidades básicas de los seres humanos sin excepción. Pero es igualmente cierto que esta idea de paz no podrá jamás desarrollarse mientras el mundo esté encadenado a una dinámicas armamentistas que impiden mirar y tratar los conflictos de manera diferente al habitual, y lo hacen mediante las armas, la amenaza y la destrucción. El desarme, ciertamente no es condición suficiente para acercarnos a la paz, pero es un requisito imprescindible . . . para desvincularnos de la cultura de la violencia.*³⁰

²⁷ Symonides, J. & Sing, K. (1996). Constructing a culture of peace: Challenges and perspectives – an introductory note. In *From a culture of violence to a culture of peace* (pp.9-30), p. 15-16.

²⁸ Fisas, V. (2002). *La paz es posible*, p.141.

²⁹ Mayor Zaragoza, F. Citado en *UNESCO and a culture of peace* (1995), p.33,

³⁰ Fisas, V. (2002) *La paz es posible*, p. 141.

Ponencia presentada originalmente
Vistas públicas del Senado Académico
Recinto Universitario de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico
3 de marzo de 2004

Publicada en:
Anita Yudkin (comp.) *Universidad y (anti)militarismo: historia, luchas y debates.*
Universitarios por la Desmilitarización: San Juan, Puerto Rico, 2005.

A 85 años – Situación del ROTC

*José (Ché) F. Paralitici**

En el año 2004, se cumplen 85 años del establecimiento del programa del *Reserve Officers Training Corps* (ROTC) en la Universidad de Puerto Rico, en Río Piedras y en Mayagüez en el Colegio de Agricultura y Artes Mecánicas (CAAM), como se le llamaba entonces. La presencia de este cuerpo militar en los recintos universitarios ha generado un sinnúmero de reacciones tanto en contra como a favor. Los sectores identificados con ser parte de una universidad plenamente humanística y los que abogan por la independencia de Puerto Rico, se han opuesto a que el programa militar sea parte del sistema universitario. Los sectores que creen en la anexión política de Puerto Rico a Estados Unidos se han manifestado a favor de manera vehemente.

Durante 40 años se luchó para evitar la compulsoriedad del ROTC como parte del currículo académico para los varones en el sistema universitario. Fue en 1960 cuando se logra que el mismo no sea obligatorio y lo tomaran los estudiantes como curso electivo. Luego en esa década y en las siguientes, ha continuado la impugnación al programa. Se ha exigido, por los opositores, su salida de los campus universitarios, como también la eliminación del mismo.

Al día de hoy todavía el problema persiste y por eso se nos hace imprescindible pasar revista de lo que ha significado la presencia de este programa militar y las consecuencias que todos hemos tenido que enfrentar en diferentes décadas. Es para nosotros los universitarios, como para todo el pueblo puertorriqueño, imposible olvidar.

Al ser invitado a participar en estas vistas, de inmediato decidí llevar a cabo un estudio sobre los acontecimientos, disturbios y confrontaciones que han habido en las universidades desde la implantación del ROTC en 1919. Los resultados son claros: la violencia generada por la polarización política, como por los enfrentamientos con la guardia universitaria, la

* El doctor José (Ché) Paralitici es profesor de Ciencias Sociales en la American University de Puerto Rico. Se ha destacado como portavoz y dirigente de la organización Todo Puerto Rico con Vieques.

policía y la denominada Fuerza de Choque, ha significado pérdida de vidas humanas y cientos de estudiantes heridos. Dicha violencia ha causado además, daños y destrucción a propiedades, como ataques a comités políticos y hogares de personas de los dos bandos ideológicos enfrentados.

Las confrontaciones y los disturbios han culminado en tumultos y motines que se han esparcido más allá de los predios universitarios, y han convertido en víctimas a personas particulares, transeúntes y comerciantes, entre otros. Los hechos le han costado a cientos de estudiantes suspensiones y expulsiones, como también el tener que abandonar los estudios. Muchos estudiantes también fueron arrestados y encarcelados.

En mi estudio, que se circunscribe a las confrontaciones surgidas por la presencia del ROTC, incluyo algunas otras situaciones en que hubo confrontación o algún disturbio por razones ideológicas relacionadas directamente con la denuncia de la condición política de Puerto Rico. Para entender y estudiar el problema de la presencia militar en la universidad, es *sine qua non* llevar a cabo un análisis partiendo de la realidad política de Puerto Rico. No verlo de esta manera es hacer un ejercicio investigativo sin base alguna. En el estudio se demuestra que las situaciones más tensas que ha tenido la Universidad de Puerto Rico (UPR), han tenido alguna razón política, y las que no, han sido dirigidas y/o protagonizadas por estudiantes con un alto activismo político-ideológico.

El antimilitarismo en Puerto Rico se ha desarrollado en primera instancia como una denuncia a la situación colonial del País. En menor escala ha sido impulsado por antimilitares *per sé* y por grupos pacifistas.

Antes de plantearles mi tesis del porqué se hace imperativo resolver de inmediato el problema del ROTC, es necesario exponerles los resultados del estudio que les dará a conocer las consecuencias del activismo que ha habido en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras y en el Colegio (CAAM), especialmente, por la lucha por la desmilitarización universitaria en los 85 años de existencia del ROTC. Veamos:

- *Muertes*: en tres ocasiones: 1967, 1970, 1971. Total: seis muertes.
- *Heridos*: en ocho ocasiones: 1967 (dos ocasiones), 1969 (dos ocasiones), 1970, 1971 (tres ocasiones). Total: cientos.
- *Encarcelamientos*: en siete ocasiones: 1948, 1967, 1969, 1970, 1971, 1975 y 2001.
- *Arrestos* de estudiantes: en nueve ocasiones: 1948, 1967, 1969 (cuatro ocasiones).
- *Confrontación con la policía*: en 18 ocasiones: 1920, 1921, 1924, 1931, 1948, 1967 (dos ocasiones), 1969 (dos ocasiones), 1970, (cuatro ocasiones), 1971, (dos ocasiones), 2001 y 2003.
- *Confrontaciones entre estudiantes – sectores antagónicos*: en 23 ocasiones: 1963, 1964, 1966, 1967, 1969 (siete ocasiones), 1970 (seis ocasiones), 1971 (cinco ocasiones) y 2001.

- *Cierres universitarios:* en cuatro ocasiones: 1942, 1948, 1969, 1970 (y 1981).
- *Expulsión y suspensión de estudiantes y/o profesores:* en 10 ocasiones: 1920, 1921, 1924, 1931, 1948, 1967 (dos ocasiones), 1969 (dos ocasiones) y 1971. Total: más de 1,000.
- *Tiroteos a casas:* en tres ocasiones: 1969, 1970 y 1971.
- *Ataques a comités y organizaciones independentistas:* en tres ocasiones: 1969, 1970 y 1971.
- *Amenazas de bombas:* en cuatro ocasiones: 1968, 1969, 1970 y 1971.
- *Ocupación de edificios del ROTC:* en siete ocasiones: 1969, 1970, 1971, 2002, 2003 y 2004 (dos ocasiones).
- *Otras ocupaciones:* en una ocasión: 1969 (Colegio de Abogados de Puerto Rico).
- *Agresión al Presidente de la UPR:* en dos ocasiones: 1969 y 1970.
- *Abucheos al Presidente y Rector de UPR:* en dos ocasiones: 1970.

De los 85 años de presencia del ROTC en Puerto Rico ha habido unos períodos en que la confrontación ha llegado a las peores consecuencias, como podemos ver en la tabla anterior. Pero también hemos tenido períodos en que los niveles de confrontación y de disturbios han bajado. De todos modos, podemos observar que en todas las décadas siempre ha existido algún problema por la presencia militar y/o por razones ideológicas.

Obviamente, todos deseamos que jamás vuelvan a ocurrir situaciones como las que se suscitaron desde 1967 a 1971, como tampoco las del 1948 y en los demás años, sin importar el nivel de activismo que sea. Pero al estudiar la realidad de todos estos hechos, nos lleva de entrada a plantearnos que mientras exista la presencia del ROTC en las universidades, existe también la posibilidad de confrontaciones y disturbios, ya sea por razones antimilitares *per se* o por razones ideológicas.

Existe suficiente evidencia, inclusive ahora mismo, que documenta que no estamos exento de las posibilidades de que los escenarios pasados puedan repetirse. Sostengo una tesis que establece que hay circunstancias históricas que llevan a crear tensiones en el ambiente universitario que culminan en disturbios y confrontaciones. Esta tesis parte del hecho de que mientras no se resuelva la situación política de Puerto Rico, la universidad será un lugar vivo y fértil para que se exprese una política estudiantil anticolonial. A esto se le añaden unos elementos exógenos que demuestran que en los 85 años de existencia del ROTC, pasada una generación más o menos, surgen de nuevo confrontaciones y disturbios en la universidad.

La tesis demuestra además, que entre esos períodos generacionales la lucha contra el ROTC y el militarismo en las universidades (especialmente en la UPR de Río Piedras y en Mayagüez) tiene varios niveles de agitación por sectores antagónicos.

Demuestra, asimismo, que el independentismo va aumentando su nivel de activismo, luego de que va saliendo de unos duros momentos de represión o de debilidad política. A la par el activismo del sector anexionista de derecha va en aumento porque se ve amenazado por algún avance independentista, lo que, a su entender, le afecta porque le crea una especie de muro de contención para lograr la meta de la integración a Estados Unidos. Es de esta manera que aumentan las posibilidades de las confrontaciones antagónicas y de disturbios y conflictos. Es algo que está pasando ahora mismo y que les explicaré más adelante.

A continuación les presento un análisis rápido sobre los tres períodos en que se han desatado las mayores confrontaciones y disturbios en la UPR, todas, repito, relacionadas con la presencia del ROTC y/o por razones políticas – ideológicas:

En 1920, estudiantes de la UPR son reprimidos, suspendidos o expulsados sumariamente por reclamar libertad de expresión, repudiar medidas disciplinarias y por repudiar la intervención de Estados Unidos en Puerto Rico. Precisamente, es en 1919, cuando se establece el ROTC en Puerto Rico. Las acciones contra los estudiantes se suscitan luego de finalizada la Primera Guerra Mundial; luego de que más de 300 personas, en su mayoría jóvenes en la edad militar, son arrestadas y de éstas, 228 encarceladas por la ley del Servicio Militar Obligatorio. En este período el independentismo estaba algo débil, pero fue creciendo su activismo durante los siguientes años hasta llegar a los momentos más radicales del nacionalismo y a los momentos de gran represión contra ellos y el independentismo en general.

Sin embargo, fue el período de los años 20 a los 40, uno en que el activismo universitario no fue tan fuerte ni confrontacional. Hubo una huelga en el CAAM en 1942, que aunque no fue antimilitar tuvo una fuerte connotación ideológica nacionalista. Los estudiantes se oponían a la imposición de un Decano estadounidense por parte del rector de la UPR, Jaime Benítez. Hubo un cierre que les costó a los estudiantes un semestre. Algunos no pudieron continuar sus carreras, como le sucedió a mi padre, uno de los líderes estudiantiles.

Luego de esta etapa de una aparente calma, viene entonces la gran huelga del 48. Se da luego de la Segunda Guerra Mundial, luego de que los jóvenes puertorriqueños habían tenido que servir en el Ejército de manera obligatoria, y en los momentos que se imponía de nuevo el servicio militar obligatorio.

Se da luego de que el nacionalismo estuviera muy maltratado al ser arrestados más de 70 de sus miembros por violar la ley del Servicio Selectivo. Mientras tanto, el Partido Independentista se fundaba en el 1946 y poco a poco fue tomando fuerza electoral y lo convierte en el segundo partido de mayoría en el País, lo que dejaba a la zaga al anexionismo.

Fue la huelga del 48 una muy dura en la que cientos de estudiantes fueron arrestados y unos 400 expulsados. Cuatro de sus líderes estuvieron presos por un mes.

Luego de la huelga se pasa a un período de poco activismo universitario, a consecuencia, tal vez de esta misma. Según el historiador Pablo Navarro Rivera, “*para principios del 50 la universidad se veía cansada*”.¹

Sin embargo, casi una generación después, se suscitan las mayores confrontaciones jamás vistas en toda la historia universitaria puertorriqueña. A pesar del reflujo estudiantil y de la represión desatada contra el nacionalismo e independentismo, la que llevó a miles de arrestos y cientos de encarcelamientos, el estudiantado universitario independentista fue poco a poco haciendo entrada a una política de mayor presencia y activismo.

Se funda en 1956 la Federación de Universitarios Pro Independencia (FUPI) y de inmediato desata una fuerte campaña para que el ROTC no fuera obligatorio, algo que logran en 1960.

Se repiten las escenas históricas: período de guerra, reclutamiento militar y represión contra el independentismo.

Sin embargo, iba surgiendo un lento avance del activismo independentista y antimilitar. Fue una época en que el antimilitarismo fue más allá de las organizaciones independentistas. Intelectuales, artistas y cristianos, entre otros, se unieron para llevar a cabo una fuerte campaña en contra de las armas nucleares, el reclutamiento militar y la guerra de Vietnam.

Por su parte, el anexionismo de derecha se veía amenazado por la imagen que daban los universitarios a sus campañas anti-estadounidenses. Desatan ellos, por lo tanto, una campaña de ataques al independentismo al vincularlos con el comunismo, por la victoria de la revolución cubana y por el lineamiento independentista con Vietnam del Norte.

Fueron los años en que el anexionismo gana las elecciones y ve en el movimiento independentista y universitario un estorbo al manejo del gobierno y su campaña asimilista.

Fue un período de fuertes confrontaciones entre grupos antagónicos políticamente, entre el independentismo y la guardia universitaria y la policía. El saldo fue de seis muertes, cientos de heridos, encarcelamientos, suspensiones y expulsiones de estudiantes, quema y ataque al edificio del ROTC, ataques a comités independentistas y casas particulares, amenazas de bombas, agresión al presidente de la UPR y un triste etcétera.

Luego de estos años de tanta convulsión, a principios en 1981, se desata una huelga universitaria que, aunque no tuvo justificación política, su liderato principal estaba identificado con el movimiento independentista, siendo cuatro de ellos encarcelados por unos días.

De 1981 hasta hoy ha pasado una generación que no ha repetido las situaciones del pasado. Sin embargo, dentro de mi análisis estamos pasando por situaciones muy similares

¹ Pablo Navarro Rivera; Control político y protesta estudiantil en la Universidad de Puerto Rico, 1903-1952”, Revista de Ciencias Sociales, UPR, Río Piedras, 2000, pp.143-169.

que podrían culminar en ver una historia repetida. Veamos: estamos en época de guerra, no solamente ahora con el conflicto de Irak y Afganistán, sino desde la década pasada, desde la invasión a Panamá y la guerra del Golfo Pérsico, entre otros. Estamos en momentos en que el anexionismo de derecha ve en el independentismo y en el estudiantado elementos de contención en sus aspiraciones integracionistas, específicamente luego de la victoria de Vieques. Victoria que para este sector les ha creado gran preocupación porque se está viendo que la lucha antimilitar no sólo logro la salida de la Marina de Estados Unidos de la Isla Nena, sino que además, las consecuencias han sido el cierre de la base de Roosevelt Roads en Ceiba.

Con la lucha de Vieques creció en Puerto Rico un sentimiento por la autoestima nacional, un compromiso de lucha y sacrificios que unió a muchos sectores de la sociedad puertorriqueña, así como el apoyo y la solidaridad en el propio Estados Unidos e internacionalmente. Además, enseñó a muchos a entender el sacrificio y el significado de la desobediencia civil.

Por otro lado, el movimiento estudiantil antimilitarista ha ido poco a poco aumentando su accionar y consiguiendo más apoyo y; por su parte, el sector anexionista de derecha ha ido aumentando su combatividad. El patrón puede repetirse. El ambiente está claro. Están haciendo entrada, paulatinamente en los meses pasados y ahora con más celeridad, los sectores antagónicos.

Puedo presentarles algunos casos:

- Agosto 1999 – marcha – concentración antimilitar en la UPR en Río Piedras.
- Septiembre de 2000 – marcha antimilitarista en UPR en Río Piedras.
- Abril de 2001 – confrontación entre independentistas y miembros ROTC en UPR de Río Piedras.
- Mayo 2002 – estudiantes del Recinto Universitario de Mayagüez (RUM) ocupan edificio del ROTC.
- Mayo de 2002 – estudiantes y trabajadores de la UPR Río Piedras obligan a soldados salir del recinto.
- Septiembre de 2003– toma de la estructura del ROTC por parte de miembros del Frente Universitario por la Desmilitarización y la Educación (FUDE) y el establecimiento del campamento de desobediencia civil en el RUM.
- Diciembre de 2003 – incidente entre miembros del FUDE y guardia universitaria.
- Enero de 2004 – miembros del FUDE ocupan edificio del ROTC.
- Febrero de 2004 – anexionistas y cadetes ROTC cierran portones del RUM.
- Febrero de 2004 – fuego en edificio del ROTC en UPR de Ponce.
- Febrero de 2004 – marcha anti ROTC en el RUM.

- Febrero de 2004 – cierre de instalaciones del ROTC en UPR de Río Piedras por estudiantes antimilitaristas.

A todo esto hay que añadirle la entrada a escena de los sectores políticos fuera de la universidad, especialmente del sector anexionista. El independentismo sólo ha hecho expresiones, todavía no ha decidido hacer del problema del ROTC en la universidad uno de sus compromisos de lucha, lo que es muy probable pueda hacer pronto.

Hoy podemos leer en la prensa lo sucedido en el día de ayer. Está muy clara la situación, el anexionismo quiere entrar en este juego, utilizar la situación del ROTC para confrontar al independentismo y poner en una encerrona al Partido Popular Democrático (PPD) para que éste se exprese a favor de la política militar o en contra de ella. De expresarse a favor, el PPD se alejará del sector no afiliado a ningún partido político, que es un sector más liberal y que estuvo muy involucrado con la lucha de Vieques. También se alejaría del llamado voto “melón” que vería en el PPD un acercamiento a las políticas conservadoras pro americanas. Y de estar en contra el PPD del ROTC, el Partido Nuevo Progresista (PNP) acusaría a los populares una vez más de otro contubernio con el independentismo.

Se está utilizando la seriedad de la academia para el juego político. Veamos más:

Ayer el periódico *El Vocero* no sólo le dedicó la primera la plana al problema del ROTC, sino que le dedicó las siguientes dos páginas, algo extraordinario en el periodismo. Para dedicar las tres primeras páginas a un mismo tema tiene que ser por un caso excepcional. No sólo eso. La periodista únicamente da la versión de una parte, la que está a favor del ROTC. Ni busca la otra versión y mucho menos corrobora la información errónea que le suministra el ex presidente de la UPR, el Dr. Saldaña.

Pero esto no queda aquí. Antes de salir la noticia de *El Vocero*, el representante Jorge de Castro Font, pro militar toda su vida, el día anterior informa a la prensa, por medio del calendario de actividades para el otro día, de su conferencia sobre el ROTC. Y también, el alto liderato del PNP, reunido con todo el directorio del Partido en la oficinas centrales, presenta una resolución de apoyo al ROTC ese mismo día de la conferencia del representante.

No es coincidencia. Es una clara evidencia de que al sector anexionista le interesa utilizar el problema del ROTC para su beneficio partidista. Y a *sotto voce* se oye decir que lo más que convendría es una confrontación estudiantil.

En el día de hoy vuelve el sector universitario anexionista de derecha a hacer otra manifestación más en la UPR, lo anunciaron ayer.

Esta breve exposición que he hecho, demuestra, a mi entender, que la presencia del ROTC en el sistema de la UPR es un problema que siempre ha estado presente y que tiene sus etapas de conflictos que pueden llegar hasta situaciones extremadamente violentas. Estas etapas tienen sus niveles, pero históricamente hemos encontrado que luego de un período de una generación más o menos, surgen nuevas acciones que con elementos exógenos a la universidad, especialmente en situaciones de guerra, animan al estudiantado antimilitar

a asumir una lucha antimilitarista con mayor ahínco. Lo que, por su parte, lleva al sector contrario, el anexionista, a acciones confrontacionales.

Esto podría ser un patrón, tal vez no, y ojalá que no, pero mientras exista la presencia de ROTC, la chispa de la confrontación puede prender en cualquier momento.

Como expresó en los años 70 el profesor estadounidense Robert H. Mauley, ex abogado de la Fuerza Aérea y ex miembro del ROTC en Puerto Rico:

“La situación actual – la del ROTC – (que) se parece a la existencia de un tanque de gasolina al lado de una fogata, lo más posible es que conduzca a una situación más caótica” –y agrega– “y sabiendo que están prendiendo sobre más violencia potencial, deben tener el valor de relocalizar el programa del ROTC fuera de la universidad o renunciar”, haciendo referencia al Consejo de Educación Superior.²

Inclusive, para la misma fecha, el periodista conservador Alex W. Maldonado, expresaba lo siguiente:

“... (la presencia del ROTC) crea más violencia y exige unos costos que sencillamente no valen la pena... lo más importante ahora es sacar del recinto los elementos que producen riesgo de violencia, y el ROTC es uno de ellos... lo peor que puede ocurrir es que estallen nuevos actos de violencia a consecuencia del ROTC y que más personas pierdan la vida. Si esto ocurre la existencia misma del Recinto de Río Piedras estaría en peligro. Retirar el ROTC del recinto es necesario para evitarlo”.³

¿Quién de ustedes puede asegurar que si en los 70 no se toma la decisión de sacar el programa del ROTC del campus de Río Piedras la situación no hubiese sido mucho más lamentable? ¿y cuál hubiese sido el costo para la UPR?

¿Quién de ustedes piensa que de haberse tomado la decisión antes se pudo haber evitado seis muertes, las heridas físicas y emocionales a tantas personas, las tantas expulsiones y suspensiones que troncharon la carrera universitaria a algunos estudiantes y, las tantas otras penurias que sufrieron administradores, policías y padres, entre tantos otros?

Y, ¿quién de ustedes piensa que de nunca haber existido el programa militar jamás hubiesen acontecido las lamentables confrontaciones?

Tienen ustedes una gran responsabilidad. Tienen ustedes que tomar una decisión que quedará en la historia, como la que tomaron sus homólogos en el 1970 y hoy podemos hablar de un Recinto de Río Piedras en donde han mermado las posibilidades de confrontación, aunque todavía está presente el problema.

Les insto a que pasen juicio sobre los hechos históricos. A que veamos hoy hacia un futuro de paz. Les insto a que comprendan que en la historia puertorriqueña nos hemos enfrentado a situaciones muy difíciles y que el pueblo siempre ha reclamado la cultura

de paz. Si por alguna razón fuimos victoriosos con el caso de Vieques, ante una situación extremadamente más compleja que la que ustedes enfrentan hoy, fue porque vimos una victoria por medio de la paz y no a través de la confrontación.

Gracias por la invitación. Espero poder haber aportado para que en este recinto, mi *alma mater*, logren ustedes sembrar un ambiente de paz para toda la existencia de esta magna institución académica. Nos lo merecemos los colegiales de ayer, se lo merecen los de hoy, como también los colegiales de mañana.

Protestas, disturbios y confrontaciones en la Universidad de Puerto Rico relacionados con la presencia militar en la institución y por razones ideológicas

- 1919 – por reclamo de libertad de expresión en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras (UPR) y repudio a medidas disciplinarias y contra la intervención de Estados Unidos en Puerto Rico – estudiantes fueron reprimidos, suspendidos o expulsados sumariamente.
- 1921 - Protesta por arbitrariedades en la UPR, no se permitía la presencia de la bandera de Puerto Rico, se enarbola la bandera de Puerto Rico en protesta colonial – se suspenden estudiantes por escribir críticas al gobernador en un periódico.
- 1924 – Un grupo de estudiantes no asiste a clases en protesta por el “estilo arbitrario e imperialista” del decano de la UPR, C.W. St. John – un estudiante expulsado y 200 suspendidos.
- 24 de septiembre de 1931 – huelga por suspensión de 138 estudiantes que criticaron en periódicos la administración universitaria por despidos de empleados por motivos de ideas políticas contra independentistas.
- Octubre de 1933 y 25 de enero de 1938 – Colegio de Agricultura y Artes Mecánicas (CAAM) en Mayagüez, 1 de julio de 1939 –en UPR Río Piedras y noviembre de 1939 – CAAM – protestas y huelgas estudiantiles por estilo administrativo autoritario – confrontaciones con la policía.
- Enero de 1941- oposición por nombramiento del gobernador Tugwell a la rectoría de la UPR. El repudio estudiantil logró la renuncia de Tugwell. Hubo oposición también contra la postura de Luis Muñoz Marín por apoyar este nombramiento.
- 15 de septiembre de 1942 – CAAM – huelga por nombramiento de Joseph H. Axtmayer a Vicerrector y Decano de Ciencias – hubo cierre por seis meses, se perdió un semestre. El rector de la UPR, Jaime Benítez, amenazó a los estudiantes con informar al Servicio Selectivo sobre la situación de los estudiantes para declararlos inactivos y por ende no exentos al servicio militar obligatorio, activado en la Segunda Guerra Mundial. Estudiantes independentistas dirigieron la protesta.

- Abril de 1948 – UPR – huelga. La protesta estudiantil se originó cuando el rector Benítez les denegó el permiso de uso del teatro para una charla con el doctor Pedro Albizu Campos, recién llegado a Puerto Rico luego de estar encarcelado en Estados Unidos – confrontación con la policía – cientos de estudiantes arrestados, 400 expulsados, periódico estudiantil cerrado, prohibición de actividades políticas en el recinto y cuatro estudiantes independentistas encarcelados.
- 26 de abril de 1960 – piquete UPR – exigiendo programa ROTC sea voluntario.
- 29 de abril de 1960 – piquete UPR – exigiendo ROTC sea voluntario.
- 28 de junio de 1960 – Federación Universitaria de Estudiantes Pro Independencia (FUPI) inicia campaña contra presencia ROTC en UPR.
- 15 de septiembre de 1961 – se le da protección policiaca a ejercicios ROTC en UPR Río Piedras, ante sospecha de posible desorden.
- 6 de septiembre de 1963 – piquetes y contrapiquetes en UPR entre independentistas y anexionistas del Frente Anticomunista Universitario por el caso del profesor José María Lima, confeso marxista-leninista recién llegado de un viaje a Cuba.
- 6 de septiembre de 1963 – piquete y confrontación entre bandos.
- 9 de septiembre de 1963 – confrontación entre bandos – entra Fuerza de Choque a UPR.
- 10 de septiembre de 1963 – confrontación – policía se mantiene dentro del recinto de Río Piedras.
- 27 de octubre de 1964 – motín en UPR – confrontación entre grupos independentistas y anexionistas: FUPI, PIP y FAU (Frente Anticomunista Universitario).
- 28 de octubre de 1964 – enfrentamiento entre policía y grupos independentistas en Río Piedras – se forma motín – estudiantes agredidos, pegan fuego a carro de la policía.
- 4 de febrero de 1966 – confrontación entre estudiantes independentistas y anexionistas.
- 6 y 19 de abril de 1967 – piquetes UPR Río Piedras – 10 profesores y 20 estudiantes suspendidos.
- 4 de mayo de 1967 – confrontación entre grupos independentistas y anexionistas, cadetes del ROTC y policía – se suspende desfile ROTC en campus UPR Río Piedras – cuatro estudiantes heridos, 52 estudiantes suspendidos.
- 27 de septiembre de 1967 – motín – confrontación entre independentistas, anexionistas y policía – UPR Río Piedras – arrestos y agresión a estudiantes independentistas –

- heridos de bala y por macanazos de la policía – un policía herido – un civil (taxista) muerto.
- 2 de octubre de 1967 – encuentran bomba en Torre de la UPR Río Piedras y edificio del ROTC.
 - 22 de septiembre de 1968 – encuentran bomba en edificio ROTC en UPR Río Piedras.
 - 13 de abril de 1969 – encuentran bomba en edificio de ROTC en UPR Río Piedras.
 - 3 de junio de 1969 – profesores son sancionados por participación en piquete contra ROTC en UPR Río Piedras.
 - 26 de septiembre de 1969 – motín - pegan fuego y atacan edificio ROTC en UPR Río Piedras– confrontación estudiantes independentistas, policíaca y cadetes ROTC - interrupción a bomberos al intentar apagar el fuego en edificio – cuatro bomberos heridos.
 - 29 de septiembre de 1969 – fuerte confrontación entre cadetes ROTC e independentistas UPR Río Piedras.
 - 1 de octubre de 1969 – confrontación entre FUPI y ROTC, UPR Río Piedras.
 - 2 de octubre de 1969 – suspensión de clases por varios días – arrestos a independentistas de la Liga Socialista por motín del 27 de septiembre, UPR Río Piedras.
 - 7 de octubre de 1969 – inicia huelga de hambre por presencia ROTC – dura 28 días, UPR Río Piedras.
 - 7 de octubre de 1969 – arrestados y encarcelados estudiantes acusados por fuego a ROTC, UPR Río Piedras.
 - Octubre de 1969 – arresto miembros y simpatizantes de la Liga Socialista por sucesos ROTC el 26 de septiembre – allanan residencia de Juan Antonio Corretjer y Consuelo Lee Tapia y otros miembros, entre ellos, la del estudiante y líder en la UPR Río Piedras José Marcano – en total arrestan a 22 personas, incluyendo a ocho en Ponce.
 - 20 de octubre de 1969 – leves confrontaciones entre sectores estudiantiles, UPR Río Piedras.
 - 27 de octubre de 1969 – disturbios por marcha de los padres de cadetes ROTC – reciben pedradas cuando pasan frente a Escuela Superior Central en Santurce – ataque al Colegio de Abogados en Santurce por simpatizantes del ROTC.
 - 29 de octubre de 1969 – confrontaciones y disturbios por presencia ROTC – vitrinas rotas en Río Piedras, quema de bandera de Estados Unidos.

- 29 de octubre de 1969 – miembro ROTC, UPR Río Piedras, alega su casa fue tiroteada.
- 29 de octubre de 1969 – en acto de protesta se quema uniforme de ROTC, UPR Río Piedras.
- 5 de noviembre de 1969 – intento de agredir al rector Benítez, UPR Río Piedras.
- 7 de noviembre de 1969 – motín en campus UPR Río Piedras – confrontación entre bandos – entra Fuerza de Choque al recinto – más de 25 heridos – el comité del Movimiento Pro Independencia (MPI) en Río Piedras es atacado y se le pega fuego – hay tiroteo – independentistas en el comité heridos de bala, abogado independentista fuertemente atacado por policía, un policía herido.
- 9 de noviembre de 1969 – atacado comité del Partido Independentista Puertorriqueño (PIP) en Río Piedras.
- 19 de noviembre de 1969 – tres estudiantes de la FUPI son arrestados por sucesos del 26 de septiembre de 1969, UPR Río Piedras.
- 20 de noviembre de 1969 – arrestados seis estudiantes por alegadas violaciones de ley en marcha contra ROTC, UPR Río Piedras.
- 21 de enero de 1970 – confrontación entre independentistas y anexionistas y policía – heridos estudiantes y policías, UPR Río Piedras.
- 3 de marzo de 1970 – confrontación entre madrinas del ROTC y mujeres de la FUPI y varones de entre bandos, UPR Río Piedras.
- 4 de marzo de 1970 – motín - confrontación entre independentistas, ROTC y policía - tratan de pegarle fuego y atacan edificio del ROTC – entra Fuerza de Choque al recinto UPR Río Piedras – se desata tiroteo – más de cien heridos – una estudiante, Antonia Martínez, muerta.
- Marzo de 1970 – marinos estadounidenses son atacados en San Juan , uno es muerto – se alega fue por venganza de muerte de la estudiante Antonia Martínez.
- 12 al 16 de marzo de 1970 – paro universitario – confrontación entre independentistas y anexionistas, UPR Río Piedras.
- 3 de abril de 1970 – confrontación entre independentistas y anexionistas en UPR Río Piedras.
- Abril de 1970 – el recién nombrado rector de la UPR Río Piedras, Pedro J. Rivera, es abucheado.
- 5 de abril de 1970 – juicio contra estudiantes por caso septiembre de 1969, de 23 acusados, 7 salen culpables.

- 13 de junio de 1970 – confrontación – marcha pro ROTC en Río Piedras dirigida por padres de cadetes.
- 14 de junio de 1970 – en graduación UPR Río Piedras es abofeteado Benítez, presidente UPR – abucheos a él y al rector – graduados son agredidos por guardias universitarios al no permitírsele la entrada por control exagerado en la actividad.
- Junio 1970 – estudiantes son suspendidos por situación en graduación.
- 11 de noviembre de 1970 – Mayagüez – confrontación en marcha del día del Veterano a favor del ROTC – 25 estudiantes heridos.
- 24 de noviembre de 1970 – encuentran bomba en edificio ROTC, UPR Río Piedras.
- 26 de enero de 1971 – confrontación – seis cadetes del ROTC atacados, UPR Río Piedras.
- Marzo de 1971 – paro en UPR Cayey – piden desocupación de almacén militar y salida de militar del sistema universitario.
- 4 de marzo de 1971 – motín – confrontación en Universidad Católica de Ponce – se pedía luto por muerte de estudiante Antonia Martínez – estudiantes heridos y suspendidos.
- Marzo de 1971 – confrontación entre independentistas y cadetes ROTC por presencia de niños que vendían golosinas en la UPR Río Piedras.
- 10 de marzo de 1971 – confrontación con cadetes del ROTC en cafetería de UPR Río Piedras.
- 11 de marzo de 1971 – motín – tumulto - confrontación independentistas, cadetes ROTC y guardia universitaria UPR Río Piedras – entra Fuerza de Choque al recinto - disparos, agresiones –estudiantes, cadetes y policías heridos de bala, un cadete y un policía muertos – un ciudadano transeúnte muerto- arrestos en masa (más de 70 estudiantes) – agresiones en el cuartel policíaco luego de los arrestos, abogado agredido – negocios incendiados en Río Piedras – allanamientos – amenazas a profesores universitarios, a líderes estudiantiles e independentistas – más de 40 automóviles destrozados – oficinas de profesores atacadas, Comité del PIP atacado – casas de líderes nacionales independentistas y abogados atacadas. La UPR en Río Piedras fue cerrada por un mes y ocupada por la policía de Puerto Rico.
- Marzo de 1971 – penetran Colegio de Abogados en Santurce y se amarran con cadenas en columna al criticar a la institución por investigación que lleva a cabo por agresión de abogado en sucesos días anteriores.
- Marzo de 1971 – amenazas de bombas en Colegio de Abogados y Ateneo Puertorriqueño.

- 17 de marzo de 1971 – arrestan al estudiante Humberto Pagán por muerte de policía.
- 18 de marzo de 1971 – arrestan al estudiante Huddo Ricci por muerte de otro policía.
- Abril de 1971 – presidente y vicepresidente de la FUPI presos nueve días, se les acusa por caso de bomba.
- Junio de 1971- 30 estudiantes son suspendidos (todos independentistas) – profesores de Derecho suspendidos (Rubén Berríos y Eulalio Torres), UPR Río Piedras.
- Junio de 1971 – suspenden actos de graduación UPR Río Piedras.
- 1975 – UPR en Humacao – entra Fuerza de Choque en paro universitario dirigido por el liderato independentista – cuatro estudiantes son encarcelados seis días.
- Septiembre de 1981 – huelga en UPR Río Piedras por alza del costo de las matrículas – cinco meses – principal liderato universitario era independentista – cuatro estudiantes presos por desacato.
- 1984 – muere cadete del ROTC en rito de iniciación militar, era estudiante del Recinto Universitario de Mayagüez (RUM).
- 23 de octubre de 1998 – guardia universitario golpeado mientras daba ronda detrás edificio ROTC en UPR Río Piedras.
- 13 de septiembre de 2000 – marcha antimilitarista en UPR Río Piedras – participan organizaciones de estudiantes independentistas.
- 30 de abril de 2001 – confrontación – independentistas y cadetes ROTC en UPR – el estudiante Pedro Colón Almenas es arrestado meses más tarde por el FBI (3 de julio) acusado de agresión y sentenciado a un año de prisión.
- 2 de mayo de 2002 – estudiantes RUM ocupan edificio del ROTC.
- 6 de mayo de 2002 – estudiantes y trabajadores de UPR Río Piedras obligan a salir a dos soldados del recinto. (Desde principios de la década de 1970 en la UPR Río Piedras no se permiten militares ni cadetes del ROTC en uniformes, como parte de una política de no confrontación).
- 15 de septiembre de 2003 se funda campamento de desobediencia civil en el RUM por el Frente Universitario por la Desmilitarización y la Educación (FUDE)- todavía activo marzo de 2004.
- 21 de octubre de 2003 – organizaciones estudiantiles, profesores y organizaciones independentistas del RUM protestan ante oficinas de rectoría por presencia del ROTC en el recinto.

- 4 de diciembre de 2003 – Asociación de Defensores de los Derechos de los Estudiantes, pro ROTC – hace expresiones por medio de portavoz, Wanda I. Robles, para que se sancione a estudiantes anti-ROTC por alegados actos violentos.
- 12 de diciembre de 2003 - incidente con guardia universitaria del RUM y miembros del FUDE cuando éstos se suben al techo del AFROTC a pintar consignas contra el programa.
- 20 de enero de 2004 – estudiantes del FUDE ocupan edificio del ROTC en RUM por un día – se cancelan las clases del ROTC y los trabajos en el edificio.
- 5 de febrero de 2004 – cadetes y anexionista pro ROTC cierran portones del RUM – se cancelan las clases y los trabajos en la institución.
- 11 de febrero de 2004 – fiscalía investiga acciones FUDE del 20 de enero.
- 11 de febrero de 2004 – oficial del ROTC presenta querrela contra profesor y tres estudiantes del FUDE.
- 13 de febrero de 2004 – fuego en edificio del ROTC en UPR Ponce, se alega fue intencional y que daños ascendieron a \$100,000.
- 15 de febrero de 2004 – marcha anti ROTC en RUM.
- 17 de febrero de 2004 – varias organizaciones estudiantiles de UPR Río Piedras bloquean entrada edificio ROTC – se cancelan clases y trabajos todo el día.
- 17 de febrero de 2004 – citados por fiscalía profesor y tres estudiantes por actos del 20 de enero.

Acciones en torno a presencia del ROTC en la Universidad de Puerto Rico

- 1917 – El rector de la Universidad de Puerto Rico (UPR), Paul G. Miller solicita el establecimiento del ROTC para la UPR en Río Piedras y para el CAAM en Mayagüez.
- 1918 – El Ejército de los EEUU suspende el programa del ROTC mientras dura la Primera Guerra Mundial – establecen programas de entrenamiento militar para estudiantes.
- Agosto de 1918 – se implanta el *Student Army Training Corps* en las universidades para el entrenamiento militar de los estudiantes durante el período de la guerra. Duró muy poco tiempo.
- 1919 – Se establece en Puerto Rico programa ROTC en UPR en Río Piedras – compulsorio para todos los varones, se conoce como Programa de Ciencia Militar.
- 1935 – La Juventud Liberal, reunidos en asamblea piden eliminación ROTC.

- 1941- 1945 – Durante la Segunda Guerra Mundial se suspende ROTC pero establecen programas de entrenamiento militar para estudiantes.
- 1952 – Se establece ROTC de la Fuerza Aérea, se le conoce como Programa de Estudios Aeroespaciales.
- 11 de julio de 1960 – El rector de la UPR en Río Piedras, Jaime Benítez recomienda que el curso del ROTC sea considerado uno electivo.
- 11 de julio de 1960 – Benítez solicita se honren bandera e himno de Puerto Rico en programa del ROTC – Ejército lo acepta el 20 de diciembre de 1960.
- 30 de julio de 1960 – Se declara el programa como uno voluntario por Junta Universitaria.
- 1965 – Benítez firma contrato de compromiso de UPR y ROTC.
- 6 de marzo de 1965 – la prensa de Puerto Rico da a conocer que en ROTC se aprenden tácticas de guerrilla.
- 27 de abril de 1967 – Decano de Estudios UPR Río Piedras, Dr. Pedro Muñoz Amato, sugiere se saque del campus programa – permite piquetes.
- 26 de mayo de 1967 – Clubes Exchange respaldan ROTC.
- Dr. Muñoz Amato – dice que el ROTC no forma parte del currículo universitario – Benítez rechaza su comentario – el Decano de Estudiantes, Lcdo. Samuel Polanco apoya salida del ROTC del campus de Río Piedras.
- 31 de julio de 1967 – el rector del CAAM, Lcdo. José E. Arrarás, apoya permanencia del ROTC por razones políticas y común ciudadanía con Estados Unidos.
- 6 de mayo de 1968 – Partido Independentista Puertorriqueño (PIP) se manifiesta en contra del ROTC.
- 17 de mayo de 1968 – El Consejo de Educación Superior (CES) dice discutirá caso del ROTC – se discutía posición del Senado Académico en cuanto a suspender los ocho créditos electivos del programa militar.
- 14 de junio de 1968 – Club Exchange vuelve a respaldar al ROTC.
- 16 de agosto de 1968 – CES informa que dará créditos académicos por ROTC.
- 9 de marzo de 1969 – estudiantes y Consejo General de Estudiantes de UPR Río Piedras piden retiro del ROTC del campus.
- 11 de marzo de 1969 – El senador Palerm y grupo de padres apoyan estadia ROTC en campus.

- 27 de abril de 1969 – el ex gobernador Roberto Sánchez Vilella expresa que “ROTC carece de función social”.
- 28 de septiembre de 1969 – Consejos de estudiantes de UPR Río Piedras piden retiro de ROTC del campus.
- 5 de octubre de 1969 – El rector de UPR Río Piedras, Abraham Díaz González, pide suspender ejercicios ROTC.
- 5 de octubre de 1969 – padres de cadetes del ROTC apoyan la presencia del programa en recinto en Río Piedras.
- 5 de octubre de 1969 – Presidente del Colegio de Abogados de Puerto Rico se expresa en contra del ROTC.
- 6 de octubre de 1969 – padres de cadetes vuelven a apoyar presencia del programa militar.
- 6 de octubre de 1969 – Rector Díaz González da orden de suspender ejercicios militares.
- 20 de octubre de 1969 – profesores de UPR Río Piedras se manifiestan en contra del ROTC.
- 22 de octubre de 1969 – el periódico El Mundo da a conocer entrevista con ex cadete del ROTC quien manifestó que el programa militar les enseña a matar.
- 31 de octubre de 1969 – comité del Senado Académico de UPR Río Piedras recomienda eliminación del ROTC.
- 5 de noviembre de 1969 – Senado Académico recomienda eliminación ROTC en UPR Río Piedras. El entonces Presidente de la UPR, Jaime Benítez continúa apoyando ROTC.
- 19 de noviembre de 1969 – Benítez dice decisión final es del CES.
- 21 de noviembre de 1969 – CES, en votación 5 a 4 apoya permanencia del ROTC. Dice discutirá mejoras al programa.
- 26 de noviembre de 1969 – Benítez pide no se utilicen armas en desfiles del ROTC en campus.
- 3 de diciembre de 1969 – Legión Americana se expresa a favor del ROTC.
- 9 de diciembre de 1969 – Facultad de Ciencias Sociales UPR Río Piedras expresa repudio a decisión del CES.
- 17 de diciembre de 1969 – rector Díaz González le pide al CES revisión del fallo a favor del ROTC.

- Diciembre 1969 – rector Díaz González es destituido por el CES.
- 1970 – ROTC pasa a estar adscrito al Decanato de Estudios – anteriormente estaba bajo del Decanato de Estudiantes.
- 1970 – se celebra referéndum entre estudiantes en el que se decidiría la presencia del ROTC. Mayoría vota a favor de la salida (6,059 a 5,912).
- 31 de julio de 1970 – Senado Académico UPR Río Piedras vota a favor salida del ROTC del recinto. Benítez apoya decisión – sería por un año mientras se lleva a cabo una reevaluación.
- 14 de agosto de 1970 – CES aprueba salida del ROTC del campus de Río Piedras por un año.
- 18 de agosto de 1970 – se da a conocer que se le dará otro uso a edificio del ROTC en Río Piedras.
- 24 de agosto de 1970 – Ejército de Estados Unidos acata decisión del CES.
- 26 de septiembre de 1970 – ROTC trasladado interinamente a Base Buchanan.
- 17 de junio de 1971 – el rector del Recinto de Río Piedras, Pedro J. Rivera, sugiere retiro definitivo del ROTC del campus y que sea trasladado a la Estación Experimental de Río Piedras. Era un acuerdo entre Benítez y los militares establecido en la capital de Estados Unidos.
- 9 de julio de 1971 – el Senado Académico aprueba el traslado con votación de 18 a 14 pero el CES lo revoca y decide trasladarlo a la Avenida Barbosa, donde ubica hoy día.
- 1971 – Tanto el Programa de Ciencias Militares como el de Estudios Aeroespaciales rinden un informe final de autoevaluación al Senado Académico. Se empiezan a ofrecer dos cursos de historia militar de Estados Unidos y de historia militar de Puerto Rico por miembros de la facultad regular del Recinto de Río Piedras.
- 1984 – a raíz de la muerte de un estudiante del ROTC en el Recinto Universitario de Mayagüez (RUM) durante un rito de iniciación de los *Panther Special Operations Squadron*, el 31 de enero de 1984 el Senado Académico aprobó llevar a cabo una investigación (Certificación núm. 30, año académico 1983-84) sobre las fraternidades, organizaciones y asociaciones de estudiantes del ROTC, sobre el ROTC en Río Piedras y sobre los acuerdos entre el ROTC y la UPR.
- 1984 – el Army ROTC de la UPR Río Piedras informa sobre la suspensión de actividades de los *Panthers* en lo que se lleva a cabo la investigación del Senado Académico y su intención de solicitar reconocimiento a la Junta de Reconocimiento de Organizaciones Estudiantiles.

- 18 de diciembre de 1996 – El periódico El Nuevo Día publica que escuelas públicas de Puerto Rico están implantando el programa del ROTC, específicamente en escuelas en Carolina, Mayagüez y Ponce, con 325 estudiantes matriculados.
- El gobernador Pedro Rosselló responde que militarización de escuelas públicas no es parte de su programa de gobierno, que todo es iniciativa de las propias escuelas.
- 1997 – Ante la presencia en uniforme del Teniente Coronel Ramos en una reunión del Senado Académico en Río Piedras, el pleno acordó expresar su rechazo a la presencia uniformada de miembros del ROTC en las reuniones del Senado (Certificación núm. 53, año académico 1997-98).
- 31 de agosto de 1999 – se convoca marcha – concentración en UPR Río Piedras en contra de la militarización y el ROTC.
- 2000 – la UPR Humacao vuelve a ofrecer cursos del ROTC.
- 2001 – se funda en el RUM el Frente Universitario por la Desmilitarización y la Educación (FUDE).
- 2002 – el Senado Académico de la UPR Río Piedras aprueba que el Comité de Asuntos Académicos lleve a cabo una investigación sobre los quehaceres académicos y administrativos del Departamento de Ciencias Militares (ROTC).
- 14 de octubre de 2003 – Consejo General de Estudiantes de la UPR Río Piedras se expresa en contra de la presencia del ROTC y apoya al FUDE.
- 15 de octubre de 2003 – la senadora Miriam Ramírez informa que refirió caso del ROTC en el RUM al gobierno federal.
- 15 de octubre de 2003 – profesores del RUM le entregan carta al Rector en la que manifiestan su apoyo al FUDE.
- 15 de octubre de 2003 – representante por Mayagüez, Carlos Hernández se expresa en foro en el RUM a favor de la salida del ROTC del recinto.
- 17 de octubre de 2003 – la senadora Miriam Ramírez envía comunicado de prensa en el cual presiona al rector del RUM para que tome acción inmediata y resuelva el asunto del ROTC.
- 23 de octubre de 2003 – Senado Académico de UPR Río Piedras aprueba resolución de apoyo al FUDE.
- 2003 – noviembre – se establece Universitarios por la Desmilitarización que reúne estudiantes, personal docente y no docente de universidades públicas y privadas para llevar a cabo campaña en contra de la presencia del ROTC en las universidades y apoyar al FUDE.

- 7 de noviembre de 2003 – la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la UPR Río Piedras, aprueba resolución apoyo al FUDE.
- 20 de noviembre de 2003 – se funda Profesores con el FUDE.
- 20 de noviembre de 2003 – Facultad de UPR Arecibo aprueba resolución en apoyo al FUDE y a otras organizaciones en la lucha por el retiro del ROTC.
- 3 de diciembre de 2003 – comienza ayuno de una semana por miembros del FUDE.
- 22 de diciembre de 2003 – miembros de Universitarios por la Desmilitarización y del FUDE se reúnen con el Presidente de la UPR, Antonio García Padilla y el rector del RUM, Jorge I. Vélez Arocho, en las oficinas del primero.
- 30 de enero de 2004 – senador por distrito de Mayagüez, Rafael García, apoya salida de ROTC del RUM. García fue militar.
- Febrero de 2004 – entrega a la mano de carta de Universitarios por la Desmilitarización al Presidente de la UPR para que se lleve a cabo segunda reunión y pedirle documentos que prometió entregar.
- Febrero de 2004 – conferencia de prensa de Universitarios por la Desmilitarización para dar a conocer entrega de carta al presidente y responsabilizarlo a él, como al rector y al Senado Académico del RUM y a la Junta de Síndicos de la UPR, de las situaciones de confrontaciones que puedan surgir ante la presencia del ROTC en el RUM y otras universidades.
- Marzo de 2004 – Presidente de la UPR, Antonio García Padilla, declara institución defenderá la permanencia del programa del ROTC ya que no hacerlo tendría consecuencias económicas “trascendentales” de acuerdo a la legislación federal al respecto. Es respaldado por la Junta de Síndicos de la UPR.
- 18 de marzo de 2004 – Luego de seis meses de establecer y mantener el campamento de desobediencia civil en las instalaciones del ROTC en Mayagüez, el FUDE llega a un acuerdo con el Rector del RUM. El Rector se compromete a darle otro uso al edificio a ser determinado por los estudiantes del Recinto y a limitar las áreas de práctica del ROTC dentro del campus.

Publicada en:
Anita Yudkin (comp.) *Universidad y (anti)militarismo: historia, luchas y debates.*
Universitarios por la Desmilitarización: San Juan, Puerto Rico, 2005.

Legislación Federal, el ROTC en Estados Unidos y Puerto Rico

Jorge L. Colón*

Nota introductoria: Esta cronología provee datos relacionados con las leyes aprobadas en los Estados Unidos referentes al programa del *Reserve Officers Training Corps* (ROTC) y su impacto en las universidades de Estados Unidos y Puerto Rico. Se intercalan determinaciones administrativas y académicas relacionadas con la presencia del ROTC en la Universidad de Puerto Rico. En el artículo *A 85 años – Situación del ROTC*, de José Paralitici (en esta antología) se provee información sobre la lucha en contra de la presencia del ROTC en la Universidad de Puerto Rico y su relación con estas determinaciones.

- 1862 - En medio de la Guerra Civil, el Congreso de los EE.UU. aprueba la Ley Morrill (por su proponente, el Congresista Justin R. Morrill) o “The Land Grant Act” del 2 de julio de 1862, para donar para la venta 30,000 acres de terreno público en cada estado para generar fondos para crear colegios y universidades públicas para el beneficio de la agricultura y las artes mecánicas. Esta ley requería:

“The endorsement, support and maintenance of at least one college (in each state) where the leading object shall be, without excluding scientific and classical studies, and including military tactics, to teach such branches of learning as are related to agriculture and mechanical arts, in such a manner as the legislatures of the states may respectively prescribe, in order to promote the liberal and practical education of the industrial classes in the several pursuits and professions in life.” (énfasis suplido).

* El doctor Jorge L. Colón es Catedrático Asociado en el Departamento de Química de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Fue miembro del Grupo de Apoyo Técnico y Profesional para el Desarrollo Sustentable en Vieques. Es miembro del Comité Directivo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz desde el 2003.

Esta ley permitió a los estados —y posteriormente a Puerto Rico— adquirir terrenos federales para construir y mantener colegios y universidades en los que se enseñara agricultura y artes mecánicas y se incluyera entrenamiento en tácticas militares. Con la aprobación de esta ley (posteriormente enmendada), los 50 estados y Puerto Rico reciben fondos federales para apoyar a las “Land Grant Colleges and Universities”.

- 1887 - El Congreso de los EE.UU. aprueba la Ley Hatch de 1887 que expande los programas “Land Grant” proveyendo fondos federales para investigación y estaciones experimentales.
- 1890 - El Congreso aprueba la Segunda Ley Morrill para asignar fondos adicionales a cada estado o territorio con universidades cobijadas bajo la Ley de “Land Grant” de 1862. Se asignó \$15,000 ese año, mil dolares adicionales cada año hasta diez años luego de aprobada la ley, y \$50,000 de ahí en adelante a cada estado con una universidad “Land Grant”.
- 1903 - La Segunda Asamblea Legislativa insular aprueba el 12 de marzo de 1903 la Ley que crea la Universidad de Puerto Rico (UPR) como institución académica de educación superior. Bajo esta ley se incluye la Escuela Normal y se inician operaciones académicas en Río Piedras con una matrícula de 173 estudiantes.
- 1907 - El Congreso aprueba, el 4 de marzo, la ley que aumenta la cantidad anual bajo la Segunda Ley de Morrill de \$25,000 a \$50,000.
- 1908 - El Congreso de los Estados Unidos extiende a Puerto Rico los beneficios de la Ley Morrill Nelson, y determina que la UPR es un “Land Grant College”.

La Ley de la Universidad de Puerto Rico dice:

“603. Vigencia.

(a) La Universidad de Puerto Rico constituirá un sistema orgánico de educación superior, compuesto por las siguientes unidades institucionales, y las que en el futuro se crearen, las cuales funcionarán con autonomía académica y administrativa dentro de las normas que dispone esta sección y las que se fijen en el reglamento de la Universidad o resoluciones de la Junta de Síndicos, creada mediante las secs. 852 et seq. de este título:

(1) El Recinto Universitario de Río Piedras que estará integrado por todas las escuelas, colegios, facultades, departamentos, institutos, centros de investigación y otras dependencias que en la actualidad componen el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

(2) El Recinto Universitario de Mayagüez que estará integrado por todas las escuelas, colegios, facultades, departamentos, institutos, centros de investigación y otras dependencias que en la actualidad funcionan en el Colegio de Agricultura y Artes Mecánicas de la Universidad de Puerto Rico. La Estación Experimental

Agrícola y el Servicio de Extensión Agrícola quedan integrados a este Recinto en lo administrativo y programático y su personal calificado será incorporado al claustro de conformidad con lo que el Consejo disponga, a fin de que el Recinto, como beneficiario de la ley del Congreso de los Estados Unidos, aprobada el 30 de agosto de 1890, según enmendada, y conocida como la “Segunda Ley Morrill”, y de todas las leyes del Congreso que la complementan, fomente y desarrolle un sistema agrícola universitario que integre la enseñanza, la experimentación y la divulgación.”

- 1911- Se establece un programa militar en el Recinto Universitario de Mayagüez de la UPR.
- 1914 - El Congreso de los EE.UU. aprueba la Ley Smith-Levers (1914) que concede apoyo económico para trabajo de extensión agrícola y economía doméstica.
- 1916- El Congreso de los EE.UU. aprueba la Ley de Defensa Nacional que crea los tres componentes del sistema militar de EE.UU. vigentes hoy en día: las fuerzas en servicio activo (Ejército, Marina, e Infantería de Marina y, luego de 1947, Fuerza Aérea), la Reserva, y la Guardia Nacional. Para profesionalizar el cuerpo de oficiales de la Reserva y la Guardia Nacional, la ley establece además el Programa “Reserve Officers Training Corps” (ROTC) al cual las universidades públicas podían solicitar y eran aprobadas, dependiendo de los fondos disponibles. La mayoría de las instituciones a las que le aprobaron unidades del ROTC acordaron hacer el curso básico de dos años compulsorio y el curso avanzado voluntario. Contrario a los términos de la Ley de “Land Grant”, el ROTC estaría administrado por los militares con un currículo determinado por los militares.

Es bueno señalar que antes del establecimiento de los programas ROTC las universidades podían cumplir con la Ley de “Land Grant” y hay quienes argumentan que se podría seguir cumpliendo con la ley si se elimina un programa ROTC pero se ofrece algún tipo de instrucción en tácticas militares.

- 1916 - La unidad del Army-ROTC establecida por el Departamento de Guerra en la Universidad de Harvard es la primera en establecerse en los EE.UU.
- 1917 - La unidad del Army-ROTC establecida por el Departamento de Guerra en el “Massachusetts Institute of Technology” (MIT) es la segunda en los EE.UU. Al terminar el programa en Harvard en 1969, la unidad en MIT se convierte en la más antigua en funcionamiento.
- 1917 - Se impone el Servicio Militar Obligatorio en Puerto Rico.
- 1917 - El Rector de la Universidad de Puerto Rico, Paul G. Miller, solicita el establecimiento del ROTC en la UPR.

- 1918 - El Ejército suspende el programa ROTC en su totalidad mientras dura la Primera Guerra Mundial y establece programas de entrenamiento de estudiantes para el servicio activo. El programa ROTC se reanuda luego de la guerra.
- 1919- Se establece el programa Army-ROTC en la UPR-Recinto de Río Piedras con carácter compulsorio. Se le conoce como el Programa de Ciencia Militar.
- 1923 - La legislatura del Estado de Wisconsin aprueba una ley haciendo toda instrucción militar electiva. El programa ROTC de la Universidad de Wisconsin pasa de compulsorio a electivo.
- 1925 - Se forma en EE.UU. el Comité sobre Militarismo en la Educación que lucha por eliminar el entrenamiento militar compulsorio del ROTC requerido a estudiantes en universidades “Land Grant”.
- 1927 - Las universidades de Johns Hopkins, Pennsylvania y Princeton hacen voluntario sus programas de ROTC. Para mediados de los 1930, veintidós universidades habían convertido el programa en uno voluntario, incluyendo a otra “Land Grant”, la Universidad de Minnesota. Sin embargo, un proyecto de ley nacional de los EE.UU. para hacer el programa ROTC enteramente voluntario, fue derrotado en 1936.
- 1935 - Se aprueba la Ley Bankhead-Jones que provee fondos adicionales a los de la Ley de “Land Grant” a los estados, Puerto Rico, Islas Vírgenes y Guam. Con las enmiendas posteriores, estos fondos son de \$8,100,000 a ser distribuidos anualmente a todos los estados, Puerto Rico, Islas Vírgenes y Guam que mantengan una universidad “Land Grant”, y \$4,360,000 anuales a ser distribuidos proporcionalmente según sea la proporción de la población de cada estado o territorio a la población general de Estados Unidos, según el último censo.
- 1935 - En Puerto Rico, Juventud Liberal, reunidos en asamblea en 1935, piden en el anuario de la universidad, la eliminación del ROTC.
- 1941–1945 - Igual que durante la Primera Guerra Mundial, se suspende el programa ROTC en su totalidad mientras dura la guerra y se utilizan programas más rápidos de entrenamiento especializado en las universidades. El programa ROTC se reanuda luego de la guerra.
- 1947 - Las Fuerzas Armadas establecen la Fuerza Aérea (US Air Force) como una rama militar separada.
- 1952- Al Programa de Ciencia Militar en la UPR se le añadió el de la Fuerza Aérea como opción, pero el ROTC era aún obligatorio. El programa del Air Force-ROTC se le conoce como el Programa de Estudios Aeroespaciales.
- 1956 - Se funda la Federación de Universitarios Pro Independencia (FUPI) y de inmediato desata una fuerte campaña para que el ROTC no sea obligatorio, algo que logran en 1960.

- 1960 - La Junta Universitaria de la UPR dictaminó que los programas ROTC fuesen voluntarios (Certificación Núm. 2, Año Académico 1960-61).
- 1965 - El Presidente de la UPR, Jaime Benítez, firma el contrato, aún vigente, con el Ejército (Army-ROTC). El contrato incluye el compromiso de la UPR de:
 - (a) adoptar como parte de su currículo
 - (i) un curso de cuatro años de instrucción militar (Curso Básico). A estudiantes bajo esta opción el Army le provee uniformes, libros y materiales
 - (ii) un curso de dos años de entrenamiento avanzado de instrucción militar (Curso Avanzado). A estudiantes bajo esta opción el Army le provee lo mismo que a los del curso básico pero además le provee ayuda económica mensual (\$100 en 1984). Además, hay una compensación por asistir a un campamento de verano de seis semanas (alrededor de \$500 en 1984). También existe un programa de becas que se pueden ofrecer por 2, 3, ó 4 años. A los estudiantes con beca se les paga los gastos de matrícula, libros y laboratorios.

Al cumplir con los requisitos del Programa y graduarse con Bachillerato, el estudiante se comisiona como Segundo Teniente de la Reserva de la rama correspondiente. Como tal deberá participar en servicio activo por un período mínimo de 3 años. Usualmente a los dos años es considerado para ascenso.

- (b) producir un mínimo de 25 oficiales cada año.
- (c) mantener una matrícula de 100 estudiantes en el curso básico.
- (d) Otorgarle el rango de catedrático a los oficiales del ROTC.

El contrato puede terminarse por cualquiera de las partes mediante notificación de dicha intención con un año académico de anticipación.

El contrato es para la unidad en el Recinto de Río Piedras, pero incluye un anejo con el contrato para el Recinto de Mayagüez.

Al programa del Army-ROTC se le conoce como el Programa de Ciencias Militares

Al programa Air Force-ROTC se le conoce como el Programa de Estudios Aeroespaciales.

- 1966 - Se aprueba la nueva Ley de la Universidad de Puerto Rico, Ley Núm. 1 del 20 de enero de 1966. A partir de esta fecha es el Sistema Universitario, no cada recinto individual, el que, al acogerse a las leyes Morrill y Bankhead Jones, queda como

beneficiario y como parte obligada. Muestra de esto es que los fondos provenientes del gobierno federal mediante las leyes Morrill y Bankhead-Jones ingresan al Fondo General del Sistema Universitario, desde donde se distribuyen a los diversos recintos y otras dependencias.

- 1969 - Salen los programas del ROTC de las universidades de Harvard, Columbia y Tufts.
- 1969 - El Senado Académico del Recinto de Río Piedras acoge el informe del Comité de Asuntos Académicos y aprueba en noviembre que el Programa ROTC debe discontinuarse en la Universidad (Certificación Núm. 20, Año Académico 1969-70).
- 1969 - El Rector Abraham Díaz González hace una aparición en la televisión comercial para explicar la situación en la UPR y la decisión del Senado Académico. A fines de año es destituido por el Consejo de Educación Superior (CES).
- 1969 - El CES no acepta la recomendación del Senado Académico del Recinto de Río Piedras y ratifica la permanencia de ambos programas ROTC (Certificación Núm. 31, Año Académico 1969-70) y autoriza el uso de uniformes en el Recinto. Dicha Certificación establece un Comité Especial del CES para estudiar “el perfeccionamiento de este programa”. El informe de dicho Comité del 10 de marzo de 1970, especifica que se realicen reevaluaciones periódicas semejantes a la de los demás programas académicos del Recinto.
- 1970 - Los programas ROTC pasan de estar adscritos al Decanato de Estudiantes, a estar adscritos al Decanato de Estudios, hoy Decanato de Asuntos Académicos.
- 1970 - Referendum estudiantil decide eliminar totalmente al ROTC del campus universitario (6,059 votos a favor vs. 5, 912 votos en contra).
- 1971 - 11 de marzo – Baño de sangre. Entra la Fuerza de Choque. Mueren el comandante de la Fuerza de Choque Juan B. Mercado y el policía Miguel Rosario
- 1971 - Rector Pedro J. Rivera sugiere retirar completamente el programa ROTC del campus universitario y trasladarlo a la Estación Experimental, pero el CES lo revoca y decide trasladar el programa al otro lado de la Avenida Barbosa, donde permanece al presente.
- 1971 - Tanto el Programa de Ciencias Militares como el de Estudios Aeroespaciales rinden un Informe Final de autoevaluación al Senado Académico. El Senado Académico delega en el Decano de Estudios la coordinación de los programas y la implementación de las recomendaciones del CES. Se empiezan a ofrecer dos cursos de Historia militar de los EE.UU. y de Historia militar de Puerto Rico por miembros de la facultad regular del Recinto. Más adelante, se establece un programa de destrezas

lingüísticas ofrecido por la División de Educación Continuada y Extensión. El nombramiento docente a los profesores de estos programas es Ad-Honorem.

- 1982 - El Departamento de Defensa establece una política que prohíbe que homosexuales se unan o sirvan en cualquier rama de las Fuerzas Armadas. Las Escuelas de Derecho de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), la Universidad de Columbia, la Universidad de Harvard, la Universidad de New York, y la Universidad de Yale prohíben reclutadores militares en protesta por la política discriminatoria del Departamento de Defensa, contraria a los estatutos universitarios.
- 1984- A raíz de la muerte de un estudiante del ROTC en Mayagüez durante un rito de iniciación en la fraternidad “Panther Special Operations Squadron”, el 31 de enero de 1984, el Senado Académico aprueba la Certificación Núm. 30, Año Académico 1983-84, para llevar a cabo una investigación sobre las fraternidades, organizaciones y asociaciones de estudiantes del ROTC, sobre el propio programa ROTC en el Recinto de Río Piedras, y sobre los acuerdos entre el ROTC y la UPR.

Los hallazgos de dicho informe fueron:

- (a) los recursos fiscales que asigna el gobierno federal a dichos programas no ingresan a la cuentas del Recinto, excepto los recursos que destina el Programa de Estudios Aeroespaciales para la compra de uniformes.
- (b) No tiene que ser el Recinto de Río Piedras quién mantenga una unidad del ROTC para satisfacer los requisitos de la Ley Morrill y Bank-Head Jones. Con solo mantener la unidad del Recinto de Mayagüez el Sistema UPR satisfacería sus obligaciones.
- (c) No se pudo obtener información que establezca el monto total de fondos provenientes de las leyes Morrill y Bankhead-Jones al Sistema UPR y la repartición a cada recinto.
- (d) El ROTC no es un factor determinante en el financiamiento de los estudios universitarios, por la disponibilidad de ayudas económicas a estudiantes fuera del Programa ROTC.
- (e) Los gastos administrativos del ROTC en el Recinto de Río Piedras para el año fiscal 1982-83 fue de \$83,003 (este Presupuesto Funcional del Programa incluye servicios profesionales, gastos de viaje, equipo, servicios y materiales, aportaciones patronales a los sistemas de seguridad social y sueldos. De la partida de sueldos se pagan los salarios de: Army-ROTC, dos mecanógrafos administrativos, y un auxiliar de la propiedad; Air-Force ROTC, un auxiliar de la propiedad y un mecanógrafo administrativo). Más de dos terceras partes (\$57,352) corresponden al Programa de Ciencias Militares para oficiales del Ejército y \$25,741, menos de una tercera parte, al Programa de la Fuerza Aérea.

- (f) No se pudo determinar el costo real correspondiente al uso de las facilidades físicas pues la información encontrada excluye costos de planta física y de terrenos. Los costos correspondientes al uso de facilidades físicas y terrenos se limitan al costo de Servicios de Vigilancia, Servicios de Ornamentación, Conservación y Mantenimiento, y Servicios Públicos (energía eléctrica, agua y alcantarillado) y ascendieron en el 1984 a \$110,430 que sumado a los \$83,093 del presupuesto funcional del Programa dan un total de costos del programa para el Recinto de Río Piedras en el 1984 de \$176,023. Nuevamente, este costo excluye el costo de las estructuras y terrenos que utiliza el ROTC. También se excluyen los costos de oportunidad de las estructuras y terrenos que utiliza el ROTC, es decir, el ingreso que por concepto de rendimiento deja de recibir la Universidad por la suma comprometida con el ROTC, ya que esos recursos nos están disponibles para inversión en otras alternativas. Si se poseyera el monto de los ingresos que, por concepto de las leyes mencionadas, recibe el Recinto de Río Piedras se podría comparar con estos costos y determinar con precisión el impacto económico del Programa ROTC en el Recinto de Río Piedras.
- 1984 - La unidad del Army-ROTC del Recinto de Río Piedras le informa al Recinto (a) la suspensión de las actividades de los “Panthers” en lo que se lleva a cabo la investigación; (b) la intención de solicitar reconocimiento a la Junta de Reconocimiento de Organizaciones Estudiantiles del Recinto.
 - 1993 - En respuesta al movimiento que buscaba levantar la prohibición de homosexuales y lesbianas en las fuerzas armadas, el Presidente Clinton establece la regla “Don’t Ask, Don’t Tell”, acordada con el Departamento de Defensa, sobre homosexuales en las Fuerzas Armadas. La misma provee la terminación de la política de preguntar la preferencia sexual de potenciales reclutas, quienes de admitir su homosexualidad automáticamente están impedidos de entrar (o permanecer) en las fuerzas armadas. La regla interina se convierte en ley ese mismo año
 - 1995 - El Congreso aprueba la Enmienda Solomon I a la Ley de Gastos de Defensa Nacional de 1995 que deniega fondos federales del Departamento de Defensa, a instituciones académicas que prohíben o en efecto previenen reclutamiento militar o unidades del ROTC (10 U.S.C. § 983). Quedan exentas las instituciones con políticas pacifistas basadas en afiliaciones religiosas históricas. En el 1997 el Congreso extiende la Enmienda Solomon al añadir a los Departamentos del Trabajo, Educación, Salud y Servicios Humanos (HHS), y Transportación, y agencias relacionadas, a la lista de agencias federales que cubre la enmienda.
 - 1997 - Ante la presencia en uniforme del Teniente Coronel Ramos en una reunión del Senado Académico del Recinto de Río Piedras, el pleno acuerda expresar su rechazo a la presencia uniformada de miembros del ROTC en el hemicycleo de reuniones del Senado Académico (Certificación Núm. 53, Año Académico 1997-98).

- 1999 - El Congreso aprueba una enmienda del Representante Barney Frank a la Ley de Gastos del Departamento de Defensa de 2000 para excluir los fondos para ayudas económicas a estudiantes de las provisiones de la Enmienda Solomon.
- 2001 - Se funda el Frente Universitario por la Desmilitarización y la Educación (FUDE) en el Recinto de Mayagüez (RUM) de la UPR.
- 2002 - El Senado Académico del Recinto de Río Piedras aprueba que el Comité de Asuntos Académicos lleve a cabo una investigación sobre los quehaceres académicos y administrativos del Departamento de Ciencias Militares (ROTC) que cubra aspectos tales como: organización académica, contribuciones académicas al Recinto, trato al personal docente y no docente, calificaciones académicas del claustro, mecanismos de contratación del personal docente, relaciones académicas con el Recinto de Río Piedras, deseabilidad del Programa, composición estudiantil, costo al Recinto, en términos de mejoras permanentes, localización, evaluación estudiantil, y la política de ascenso y permanencia para el personal docente. Este Comité solicita en diciembre de 2003 que un Comité del pleno de Senado Académico lleve a cabo la investigación correspondiente.
- 2002 - En agosto, la Escuela de Derecho de Harvard anuncia que permitirá el reclutamiento militar en su escuela ante la amenaza de que la Fuerza Aérea enviaría una notificación al Departamento de Defensa indicando que la Escuela de Derecho de Harvard estaba en violación de la Enmienda Solomon y que recomendaría que se le denegara fondos federales de investigación. Toda la Universidad se perjudicaría, puesto que recibe anualmente \$328 millones (alrededor de 16% de su presupuesto) para investigación con fondos federales. La Escuela de Derecho de la Universidad de Yale toma una decisión similar, este mismo año.
- 2003 - Se radican cuatro demandas en contra de la Enmienda Solomon. En la primera, el “Forum for Academic and Institutional Rights” (FAIR, una asociación de escuelas de derecho y otras instituciones académicas), la “Society of American Law Teachers, Inc.” (SALT), la “Coalition for Equality”, el “Rutgers Gay and Lesbian Caucus” y varios profesores y estudiantes de derecho demandan al Departamento de Defensa para que se declare inconstitucional la Enmienda Solomon, basado en parte en la discriminación por razón de preferencia sexual que existe en las Fuerzas Armadas (FAIR et al. v. Rumsfeld). Una corte federal dictamina que los demandantes tienen legitimidad (“standing”) para proseguir con la demanda, pero no concede el interdicto preliminar solicitado que hubiese paralizado la implantación de la Enmienda Solomon en lo que se ventila la demanda. Esta decisión es apelada por los demandantes a la corte del 3er Circuito de Apelaciones. En la segunda demanda, un grupo de profesores de la Escuela de Derecho de la Universidad de Yale también demanda a las Fuerzas Armadas (Burt, et al.v. Rumsfeld). Igualmente, en la tercera demanda dos organizaciones estudiantiles de la Escuela de Derecho de la Universidad de Yale (la “Student/Faculty Alliance for Military Equality”, y “Outlaws”) demandan

a las Fuerzas Armadas (SAME & Yale Outlaws v. Rumsfeld). En junio de 2004, la corte dictamina que las organizaciones que entablaron ambas demandas tienen legitimidad para proseguir con sus casos. Finalmente, en la cuarta demanda veintiún (21) profesores y seis estudiantes de la Escuela de Derecho de Pennsylvania también demandaron a las fuerzas armadas (Burbank v. Rumsfeld). Todos estos casos están aún pendientes.

- 2003 - Se establece en noviembre la organización Universitarios por la Desmilitarización que reúne a estudiantes, personal docente y no docente de universidades públicas y privadas para apoyar al FUDE y al Campamento Colegial y llevar a cabo una campaña nacional en favor de eliminar los programas del ROTC del país.
- 2004 - La Cámara de Representantes de los Estados Unidos aprueba el proyecto HR 3966 que fortalece la Enmienda Solomon, llamado "ROTC Military Recruiter Equal Access to Campus Act" donde explícitamente se indica que los reclutadores militares deben tener igual acceso a estudiantes igual que otros patronos, y añade dos nuevas agencias relacionadas a la defensa que podrían negar fondos de violarse los estatutos de la Enmienda Solomon (estas dos agencias son el "Department of Homeland Security" y el Departamento de Energía).
- 2004 - El Presidente de la UPR, Antonio García Padilla, con el respaldo de la Junta de Síndicos, luego de recibir una opinión legal sobre las consecuencias a la UPR de cerrar los programas ROTC, anuncia la permanencia de estos programas para no enfrentar consecuencias económicas "trascendentales".



Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Universidad de Puerto Rico



The background features a large, semi-circular graphic of a globe. The top half of the globe is filled with a fiery, orange and yellow texture, overlaid with silhouettes of soldiers in various combat stances holding rifles. The bottom half of the globe is filled with a colorful, abstract pattern of geometric shapes and symbols, including a central sun-like motif and various arches and lines in shades of red, green, and blue.

II Cultura de Paz y No Violencia

Ponencia presentada originalmente en
Sexto Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación,
Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico,
1 de marzo de 2001.

Posteriormente, se presentó en la apertura de la exposición
“Gandhi, King, Ikeda: Un Legado de Paz”,
en el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana,
1 de noviembre de 2001.

Investigación, educación y acción noviolenta: La única vía hacia una Cultura de Paz

*Anaida Pascual Morán**

*Como el árbol a la semilla, el fin está en los medios
(Gandhi, en Jares, 1991, 64).*

*La no-violencia... es la única vía
(Gandhi, en Merton, 1965, 32).¹*

Paréntesis previo a la reflexión...

A manera de instancia solidaria entre instituciones de enseñanza superior, en 1991 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura inició las *Cátedras UNESCO*. Como parte de este amplio esfuerzo y mediante un convenio de cooperación, el Senado Académico del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico aprobó en 1996 la *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz*.

En el contexto de estos espacios de encuentro transversal e interdisciplinar, las comunidades universitarias venimos llamadas a ser gestoras y promotoras de una *cultura de paz*. El trabajo que aquí comparto responde a esta llamada. El mismo contiene sólo unas pinceladas de un proyecto de investigación, educación y acción por la paz mucho más amplio que hemos venido realizando por varios años y cuyos frutos han sido muy variados. Me aproximo a esta reflexión, la cual he titulado *Investigación, educación y acción noviolenta: La única vía hacia una cultura de paz*, desde siete vertientes. Inevitablemente, atraviesan esta reflexión, resonancias pedagógicas en las cuales la que escribe se inscribe y se ha inscrito durante tres décadas.

* La doctora Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro fundador y fue la primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

Asuntos tan relegados como la paz jamás pierden vigencia. Sobre todo, cuando nos sorprenden tiempos como los que hoy vivimos. Tiempos de incertidumbre ante las armas convencionales y no-convencionales; tiempos de justificación y glorificación de la guerra; tiempos de imágenes de espejo entre alegados “*enemigos*” que categóricamente y recíprocamente se acusan de personificar el *Bien* y el *Mal*. Tiempos plenos de una *cultura de guerra*; tiempos distantes de una *cultura de paz*. Las instituciones de educación superior tienen en este sentido una responsabilidad central, pues como bien afirma la UNESCO...

Cabe subrayar que la educación superior no es un simple nivel educativo. En este peculiar período signado por la presencia de una cultura de guerra, debe ser la principal promotora en nuestras sociedades de la solidaridad moral e intelectual de la humanidad y de una Cultura de Paz construida sobre la base de un desarrollo humano sostenible, inspirado en la justicia, la equidad, la libertad, la democracia y el respeto pleno de los derechos humanos (UNESCO, 1997, 39).

Umberto Eco, semiólogo y novelista italiano, ha afirmado esta responsabilidad y tarea con aún mayor firmeza y claridad, proponiendo que toda entidad formativa o centro de enseñanza, sobre todo las universidades y las escuelas, se conviertan en *fuerza de paz*...

Sólo los centros de enseñanza, y entre ellos sobre todo la universidad, son todavía lugares de confrontación y discusión recíprocas, en los que podemos encontrar ideas mejores para un mundo mejor... ¡La universidad (e incluso la escuela...) como fuerza de paz! En mis sueños más osados veo la imagen de un ambiente académico en el que se puede hablar pacíficamente incluso de los problemas más insolubles de nuestro tiempo (Eco, 2002, 4).

Hecho este necesario paréntesis, vamos a nuestra reflexión.

Violencia: fascinación, adicción y tragedia

Desde siempre, la *resistencia noviolenta* ha sido utilizada, tanto por pueblos invadidos, ocupados y colonizados, como por sectores trabajadores, para reclamar libertades y mejores condiciones de vida. De hecho, se afirma que las raíces pre-gandhianas de la lucha por la paz se remontan al siglo VI a. de J.C., cuando la filosofía religiosa del *Jainismo* en la India, privilegió la *ahimsa* - es decir, la *noviolencia* - como paidea religiosa, primer deber moral y máximo valor educativo.

El legado de la *acción noviolenta*, sin embargo - en claro contraste con el de la guerra, las armas y la violencia - ha permanecido olvidado, menospreciado, relegado.² La intensidad expresiva de la violencia es tal, que la gente queda siempre fascinada ante ella. Este culto a la expresividad de la fuerza, ha dado margen para que la *cultura de la violencia* sea altamente valorada. Y a que se haya desencadenado una *espiral de violencias*, cuyas consecuencias funestas presenciamos día a día (Urrutia, 1996; Werthein, 1997). Sobre esta *trágica fascinación* por la violencia que ha devenido en una *fatal adicción*, expresa el profesor David Riesman de la Universidad de Harvard...

*Una vez la violencia se convierte en una adicción, la personalidad cambia; los impulsos más generosos quedan reprimidos; la gente se 'brutaliza' y declara que la sociedad les ha hecho de esta manera (Riesman, David, *Introduction.*, ix-xiv. En Sharp, 1970, x).³*

Sobre la tragedia de la violencia y la destrucción en una humanidad que no obstante ha sobrevivido - gracias al saldo favorable de la ley del amor y la noviolencia sobre la ley del odio, la venganza y la fuerza, Gandhi, sin embargo, con optimismo nos alecciona sobre la verdadera "ley de la vida" o "ley de nuestra alma"...

Es la ley del amor la que rige la humanidad. Si la violencia, es decir el odio, nos rigiera, hace mucho tiempo estaríamos extintos. Y sin embargo, la tragedia de todo esto es que las así llamadas personas y naciones civilizadas se conducen a sí mismas como si la base de la sociedad fuera la violencia (Gandhi, 1951, 387).⁴

Noviolencia: política, pasión y credo

Ante la bancarrota de las políticas violentas que nos amenazan con el ecocidio o la extinción - sabio sería escuchar la exhortación de Gandhi a que, de cara a las injusticias, nos eduquemos en el valor moral para tomar riesgos y emprender acciones de naturaleza noviolenta. Es decir, que nos formemos en aquella *fortaleza del alma* o *voluntad de espíritu* que posibilita la única y auténtica fuerza de verdad y vida - **la noviolencia**.

Ahimsa [la noviolencia] es la única verdadera fuerza de vida (Gandhi, 1948, Tomo I, 114. En Merton, 1965, 25).⁵

Grandes creadores y pensadores han expresado su fe en la noviolencia gandhiana como una de las perspectivas políticas de cambio más iluminadas. Einstein, por ejemplo, sucintamente resume sus dos ejes centrales - y nos exhorta a seguirla...

En términos generales, creo que Gandhi asumió las posturas más iluminadas de todos los políticos de nuestro tiempo... Debíamos esforzarnos por hacer las cosas en su espíritu: no utilizar la violencia en la lucha por una causa y abstenernos de tomar parte en nada que creamos perverso (Nathan, 1963, 529).⁶

Paradójicamente, del encumbramiento de la violencia surge la fe en la posibilidad de quebrar las conciencias, para transformarlas y transformar el mundo - mediante las armas de la noviolencia. De aquí, que se afirme que en la *democratización de la noviolencia* radique la fuerza última de la sociedad civil. Fuerza ciudadana que emana del cierre de filas, del diálogo, el consenso y la unidad de la fuerza interior de cada sector social. Y es que la noviolencia es una forma íntegra, plena y apasionada de vida, que abarca todas las vidas en sus variados vínculos, interdependencias y dimensiones. Una forma de vida capaz de permear e impregnar profundamente todo y a toda persona - incluyendo al adversario. Por ende, se le considera a la misma vez - un *credo*, una *política* y una *pasión*. Expresa Gandhi en este sentido...

*La no-violencia... no puede ser una mera **política**. Debe ser un **credo**, una **pasión**... Una persona con pasión la expresa en cada una de sus pequeñas acciones. Por ende la persona poseída por la no-violencia la expresará en su círculo familiar, en su trato con vecinos, en sus negocios... en sus relaciones con oponentes (Gandhi, 1948, Tomo I, 276. En Merton, 1965, 38).⁷*

La noviolencia exige la aceptación del llamado de una voz interior. Voz que llama a una **resistencia pacífica** - pero **jamás pasiva**. Reclama, a su vez, renunciadas y *conversión* por parte de aquellas naciones y personas poderosas. De manera que se liberen del temor, la venganza y la ambición; cesen de oprimir naciones y sectores menos favorecidos; y se desarmen - tanto material como moralmente. Pero sobretodo, la noviolencia nos exige vínculos con un proyecto constructivo prospectivo. Al respecto, Gandhi ha sido claro...

La mejor preparación para... la expresión de la no-violencia radica en la búsqueda decidida de un proyecto constructivo... (Gandhi, 1948, Tomo I, 399. En Merton, 1965, 48).⁸ Al poner la desobediencia civil antes que la labor constructiva me equivoqué... (Gandhi, 1948, Tomo I, 291. En Merton, 1965, 72).⁹ La no-violencia no puede ser predicada. Tiene que ser practicada (Gandhi, 1948, Tomo I, 129. En Merton, 1965, 44).¹⁰

Como vemos, la *noviolencia-en-acción* presupone una revisión profunda de nuestras vidas. Más aún, presupone una inquebrantable voluntad de espíritu para permanecer fieles a los **finés** de una “*paz integral*” y a sus **medios** noviolentos. Precisamente de esta voluntad indómita, es que surgen visiones como la que hoy nos convoca a encaminarnos... *hacia una cultura de paz*.

Hacia una cultura de paz: movimiento/visión en construcción

Con motivo de la designación del año 2000 como *Año Internacional de la Cultura de Paz*, la UNESCO - mediante el llamado *Manifiesto 2000* - esbozó una agenda para una cultura de paz y no violencia, cuyos seis ejes centrales resumo a continuación:

- ✓ **Respetar la dignidad** de todas las vidas.
- ✓ **Rechazar la violencia** en todas sus formas y manifestaciones.
- ✓ **Liberar la generosidad**, a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión.
- ✓ **Escuchar para comprenderse** - desde la diversidad - privilegiando la escucha y el diálogo.
- ✓ **Preservar el planeta**, mediante un consumo responsable y un crecimiento sostenible.
- ✓ **Reinventar la solidaridad**, a través de nuevas formas de compartir los principios democráticos.

La construcción de una *cultura de paz*, por ende, requiere que aprendamos a: (a) descentralizar y democratizar la toma de decisiones; (b) compartir el poder, ya que no bastan unas elecciones para garantizar la democracia; (c) viabilizar el desarrollo de las potencialidades de los seres humanos y los pueblos; y (d) desaprender las creencias inculcadas por una cultura bélica que llevamos tan arraigada y las relaciones de dominación, jerarquía e imposición. Requiere, en última instancia de un proceso freireano de “*concientización*”, de una especie de *metanoia* o *conversión*, mediante el aprendizaje de nuevos valores, actitudes y comportamientos.

La propuesta transformadora y transdisciplinaria del movimiento *Hacia una cultura de Paz*, se apoya en la visión de un concepto integrado que abarca los aportes de las esferas de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación. Desde inicios de la década del ‘90, la UNESCO ha dedicado mucho tiempo y esfuerzo a la interpretación contemporánea y concreta del concepto *cultura de paz*. Y con claridad y precisión ha definido sus alcances (UNESCO, 1998, 1997, 1996, 1995 & 1994^a; UPAZ, 1997, 1994 & 1991)...

Edificar una cultura de paz significa modificar las actitudes, las creencias y los comportamientos – desde las situaciones de la vida cotidiana hasta las negociaciones de alto nivel entre países – de modo que nuestra respuesta natural a los conflictos sea no violenta y que nuestras reacciones instintivas se orienten hacia la negociación y el razonamiento, y no hacia la agresión (UNESCO, 1994^b, 2).

Según ha crecido el movimiento internacional en favor de una *cultura de paz*, se han diversificado las líneas de acción, los proyectos educativos innovadores y los currículos iniciados por entidades, escuelas y universidades; los cuales han comenzado a tener perfiles nacionales y vida propia. Innumerables organizaciones no-gubernamentales (ONG’s) también están contribuyendo a su edificación. En ellas hay cabida para el aporte de toda persona que tenga *voluntad de paz*. Su alcance es muy variado. Se destacan las organizaciones sectoriales de mujeres, jóvenes, investigadores, ambientalistas, activistas de los derechos humanos y a favor de la niñez, educadores, orientadores y líderes eclesiásticos y comunales. En las pasadas décadas, la labor de las ONG’s se ha vinculado a la de la ONU y otros organismos intergubernamentales en el espacio de las cumbres mundiales. Acentuándose de esta manera la *cultura de paz* como **movimiento** y **visión** compartida y la **educación** como el medio preeminente para su edificación.

A través de sus *Programas Nacionales y Subregionales de Cultura de Paz*, la UNESCO ha destacado el enorme poder ético y formativo de la sociedad civil, los municipios, los sectores religiosos y culturales y los medios de difusión, en la promoción de un “*espíritu de comunidad*” para la creación de la “*paz nacional*” y de “*zonas de paz*”. Más aún, ha reiterado su capacidad dual para convertirse, tanto en promotores de una *cultura de paz*, como en fuente de conflictos y enfrentamientos (Arias Chinchilla, 1996).

A mediados de siglo, a raíz de la iniciativa del *Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO*, surgieron innumerables proyectos que redundaron en variadas innovaciones pedagógicas. Estas iniciativas serían el germen de las *Cátedras UNESCO* creadas durante la presente

década en los ámbitos universitarios - tales como la *Cátedra de Educación para la Paz* en nuestro Recinto de Río Piedras, la *Cátedra UNESCO sobre Habitabilidad Urbana* ubicada en el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana y la nueva *Cátedra UNESCO de Educación Superior*, adscrita al Departamento de Estudios Graduados de la Facultad Educación en este Recinto, que recién se hermana con las anteriores.

Cultura de paz: prioridades para una Agenda Puertorriqueña

A partir del *Manifiesto 2000*, los miembros de la *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz*, hemos delineado una *Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz*. Al puertorriqueñizar este manifiesto, hemos incorporado algunos aspectos pertinentes a nuestra realidad, tales como: (a) la búsqueda de diálogo y consenso para superar la polarización y el divisionismo que padecemos; (b) el combate del tribalismo, la corrupción y la prepotencia presente en nuestra política partidista y pública; (c) el propulsar el plan de las cuatro D's para nuestra atribulada y violada isla de Vieques: Devolución de tierras, Desmilitarización, Descontaminación y Desarrollo pleno; (d) el fomentar el diálogo solidario entre las “*múltiples orillas*” de nuestro archipiélago puertorriqueño; y (e) el compartir iniciativas con otras entidades y sectores a los fines de educar en y para una cultura de paz y no violencia.

Investigación, educación y acción por la paz: tres vertientes, una misma agenda

A mi entender, tres vertientes deben ser ejes centrales en cualquier agenda orientada a construir una *cultura de paz* - la investigación, la educación y la acción por la paz. Estas vertientes a su vez, están llamadas a explorar las variadas dimensiones sobre las cuales se han ido construyendo y re-construyendo sus diversos legados. Veamos someramente tres de estas dimensiones que considero prioritarias.

Inventariar armas y credos de la no violencia

En primer lugar, debemos examinar los credos de fe y las armas de acción que nos han heredado las huellas del pacifismo y la no violencia. En particular, debemos abordar lo que es - y lo que no es - la *no violencia*; así como lo que nos exige. De igual manera, será urgente explorar la *acción civil no violenta* desde la perspectiva de la preparación que nos requiere su *dinámica* y de las transformaciones en las relaciones de poder que busca, mediante mecanismos de cambio tales como la *acomodación*, la *coerción* y la *conversión*. Además, será necesario pasar inventario del amplio *arsenal* acumulado para las acciones no violentas. Me refiero a las *armas ligeras*, *armas de fuerza media* y *armas de fuerza pesada* - disponibles para el **diálogo**, la **negociación**, la **protesta**, la **persuasión**, la **nocooperación**, la **desobediencia civil** y la **intervención no violenta**.

Venimos llamados a cuestionarnos también preguntas centrales, tales como las siguientes: *¿Cuál es la naturaleza básica del poder? ¿Por qué - aún en circunstancias humillantes e indignas - los seres humanos obedecemos y cooperamos? ¿En qué medida se nos educa para la sumisión y la conformidad?*

Explorar veredas y cernir horizontes

En segundo lugar, debemos explorar el concepto *cultura de paz* como un *movimiento/visión* en constante construcción y evolución. Así como una variedad de senderos emergentes que se vislumbran en los horizontes para su edificación. Algunas de estas prometedoras veredas que debemos explorar son: (a) las cumbres globales recientes, (b) las iniciativas curriculares para crear *culturas de paz*, (c) los proyectos de noviolencia en cárceles e instituciones juveniles, (d) los proyectos de equidad intergeneracional y educación en derechos humanos; (e) las teorías y prácticas ecofeministas y ecoteológicas, (f) los proyectos orientados a cultura de paz y desarrollo sostenible como conceptos indisolubles; y (g) los proyectos pro paz y noviolencia que van configurándose en el ciberespacio.

Son innumerables los senderos prometedores que nos tocan muy de cerca. A manera de ejemplo, mencionaré tres que a mi juicio deben formar parte de nuestra agenda en Puerto Rico - ya que albergan posibilidades teórico/prácticas que armonizan plenamente con el *movimiento/visión* de *cultura de paz*. El primer ejemplo esperanzador, nos lo ofrece la reciente propuesta por parte de líderes de nuestra comunidad escolar conducente a la puertorriqueñización del currículo y a la incorporación en el mismo de la filosofía educativa hostosiana.

Otro sendero prometedor es la inclusión explícita en la plataforma educativa del partido en el poder¹¹ de la noción de *cultura de paz* como fin pedagógico. Que aunque tal pareciera que se trae más como un principio filosófico un tanto fijo y abstracto - no obstante contempla algunas iniciativas válidas para la construcción de un “*futuro esperanzador*” y un “*destino colectivo*”, afín con una *cultura de paz* - entre éstas: abordar nuestro insólito alto grado de analfabetismo (10.4%); crear programas de educación ética cívica y de resolución de conflictos; hacer de la educación un “*proyecto de vida*”; y convertir cada escuela y universidad en un “*espacio vital para la transformación de Puerto Rico*”.

Por último, debemos contemplar la *pedagogía de la paz boricua* - que día a día vamos construyendo mediante las armas, credos y acciones de la noviolencia ante la álgida situación en Vieques. Pedagogía que igualmente nos ofrece otra vereda alentadora para la construcción de una *cultura de paz*.

En contraposición, debemos abordar también aquellas políticas y prácticas educativas institucionalizadas que en alguna medida vulneran o violentan la dignidad del aprendiz, al lacerarle - psicológica, mental, cultural, económica, física o espiritualmente. Este tipo de violencia, reconocida hoy como “*violencia sistémica en la educación*”, ciertamente deberá ser también un punto prioritario en nuestra agenda.

Rescatar legados y huellas del pacifismo y la no violencia

En tercer lugar, debemos rescatar los legados tan relegados que nos han heredado el pacifismo y la no violencia. Lo que implica detectar las *huellas* particulares de esta heredad. Como educadora e investigadora, pondría los énfasis y acentos en las siguientes siete huellas: (a) el legado colectivo de ambos movimientos; (b) el alumbramiento de la educación para la paz; (c) el legado de la investigación y los estudios sobre la paz; (d) el nacimiento de organismos, movimientos, normas y cumbres con vocación de paz; (e) la heredad global de violencias que constituyen riesgos y desafíos a la paz; (f) las historias de culturas como la nuestra, cuya paz violentada nos ha heredado un rico legado educativo descolonizador; y (g) el legado de aquellos *seres en singular* que históricamente han sido pioneros y artífices de la investigación, la educación y la acción no violenta.

Tomando en consideración la urgencia de que las huellas pioneras de estos artífices de la paz se multipliquen hoy en nuevas huellas, abundemos un poco en este legado pionero.

Un legado relegado: huellas pioneras de artífices de la paz

Desde las raíces del legado de la no violencia, podemos apuntar a *seres en singular*. A grandes *buscadores de la paz* - cuyo proyecto ético-pacifista pionero se ha encarnado en sus prédicas, vidas y obras. A profetas y artífices de la fuerza interna de la no violencia. A seres que han abogado por la desobediencia de leyes inmorales mediante sus acciones de resistencia. A seres que han constituido un hito iluminador en la historia de la humanidad.

El teólogo Bernhard Häring se refiere a estos seres como “*forjadores de paz*”. Se trata, afirma, de “*creadores de paz*” que nos muestran los fines y medios de la no violencia, desde su espiritualidad y su defensa de la “*justicia reconciliadora*”. De “*profetas de paz*” que hacen posible el “*plan divino de paz*” y las bienaventuranzas, a tenor con los signos de los tiempos (Häring, 1989, 47, 50, 51 & 79).

De este linaje, están hechos seres como *Étienne de la Boétie*, quien ya para el siglo XVI en Francia, vislumbró la erosión y el colapso del poder de los tiranos - sin violencia - mediante el retiro sostenido de la obediencia, la cooperación y la sumisión por parte de los subyugados. Y cuyas ideas en torno a la abolición de la “*servidumbre voluntaria*”, contendrían el germen de aquello que ha cobrado en los últimos tiempos tanta vigencia en nuestro propio cielo y suelo y que hoy llamamos “*desobediencia civil*”. Sus ideas, ejercerían gran influencia en Thoreau, en Tolstoi, y posteriormente, en Gandhi y en algunos de sus discípulos y discípulas contemporáneos - como Martin Luther King y Rigoberta Menchú.

De este linaje, están hechos seres como el estadounidense *Henry David Thoreau*, quien fue doblemente pionero de la no violencia. Pionero por su valiente ensayo en 1849 sobre la *desobediencia civil* como *arma* de paz. Y pionero como activista, al evidenciar - con su desobediencia y sacrificio al no pagar impuestos al estado e ir a prisión - cómo **no** ser cómplice de un gobierno que había legalizado la esclavitud y el asesinato mediante la guerra.

De este linaje, están hechos seres como el pensador y escritor ruso *Leo Tolstoi*, quien llegó a admirar en extremo a Thoreau por su dignidad moral y postura civil desobediente. Y quien llegaría a tener aún mayor repercusión que Thoreau en el movimiento de la noviolencia, a partir de su denuncia - no sólo de la guerra y del servicio militar como violencia de estado, locura, inmoralidad, esclavitud y fraude - sino de todo apoyo indirecto que pudiera considerarse complicidad, como por ejemplo, el servicio civil y el pago de los impuestos de guerra (Abbagnano y Visalberghi, 1986, 655. En Jares, 1991, 12).¹²

De este linaje, están hechos seres como el poeta y pensador hindú *Rabindranath Tagore*, a quien el sistema de castas, llevó a la convicción de que la superación de los prejuicios e intolerancias que dividen a los pueblos en razas y religiones, sólo podría lograrse a través de una nueva conciencia y sobretodo, de una nueva educación (Jares, 1991, 12-13). “*Nueva educación*” que sólo podría emanar, afirmaba Tagore, de la filosofía de la noviolencia - ya que más que instruir y transmitir información - debía armonizar con “*todo cuanto existe en el mundo*” para transformar la sociedad (Filho, 1964, 166; Jares, 1991, 13).

De este linaje, están hechos seres como *Mohandas Karamanchand Gandhi*, quien a través del tiempo ha devenido en “*la*” persona-símbolo de la noviolencia. Y cuya vida, pensamiento y magisterio son claves para entender este legado; pues de su filosofía noviolenta, configurada con matices de las religiones orientales y del cristianismo - particularmente del Sermón de la Montaña en la Biblia y de las enseñanzas del Gita, el Corán y otros textos sagrados - emana una profunda convicción en aquello que Tolstoi llamó la “*pacificación espiritual*” y la “*ley universal del Amor*”. Convicción que llevaría a Gandhi a afirmar dos principios centrales - la firmeza en la búsqueda de “*la verdad*” (*satyagraha*) y la acción sin violencia (*ahimsa*). Principios de los cuales se derivarían las técnicas principales de su *Campaña Satyagraha* en la India contra el imperialismo Británico: la **no-cooperación** y la **desobediencia civil**. *Armas* noviolentas que, como bien sabemos, tendrían resonancias por siempre en la historia de toda la humanidad (Dakers, 1947; Gandhi, 1948; Gandhi, 1967; Herbert, 1971; Merton, 1965).

Reconocidos teóricos de la noviolencia hoy, reafirman la vigencia del pensamiento no-violento gandhiano. El noruego Johan Galtung y el japonés Daisaku Ikeda, por ejemplo, quienes por años han dialogado sobre los puntos de coincidencia entre el Budismo y la búsqueda de la paz, destacan la pertinencia actual de las siguientes dimensiones del legado de Gandhi: (a) su optimismo y fe indestructible en la humanidad; (b) su activismo; (c) su populismo; (d) su visión holística; (e) su amplitud religiosa en pensamiento y acción; y (f) su inclinación - de corte budista - a la “*vía intermedia*”, mediante su propuesta de la noviolencia, como alternativa conciliadora entre la violencia directa y la sumisión pasiva (Galtung & Ikeda, 1995, 64-67). Ambos, en la tradición de Gandhi, afirman que en el *diálogo interior* y el *diálogo exterior* como herramientas de trascendencia reside la clave para resolver los conflictos y edificar *culturas de paz*; y apuntan a la educación como el eje central para esta transformación. Expresan al respecto, primero Galtung y luego Ikeda...

La respuesta es el diálogo, interior y exterior, entre todas las partes concernidas. Atestados en esta Tierra, vemos como todos nuestros karmas se entrecruzan. [...] El trabajo por la paz no meramente necesita un puñado de gobiernos o personas en el tope, pero de todas y todos nosotros. [...] En última instancia, solo podemos contar con nosotros y... con lo eterno - la rueda de la vida que se sitúa más allá de nuestra finitud como individuos (Galtung & Ikeda, 1995, 161).¹³

El cultivar una opinión mundial unida y pacífica esencial para una paz verdadera depende de la educación (Galtung & Ikeda, 1995, 68).¹⁴

De este linaje, están hechos seres como *Martin Luther King*, quien como buen discípulo de Gandhi, afirmaba que las normas éticas sobre la paz no podían escapar de la prueba empírica de la experiencia. Argumento que le llevó a liderar las luchas por la igualdad racial y los derechos civiles de los afroamericanos en Estados Unidos, subrayando siempre la importancia de la coherencia entre medios y finés, y exhortando a sus seguidores, desde una perspectiva cristiana y de fuerza anímica, a combatir con *las armas noviolentas de la paz...*

Combatid siempre a la manera cristiana y con armas cristianas, de modo que los medios que aplicáis sean tan puros como los finés que perseguís. [...] A nuestros enemigos les decimos: Nuestra pasión es tan grande como vuestro poder para infligirnos sufrimientos. A vuestra fuerza física, responderemos con nuestra fuerza anímica (M.L. King, 1976. En Häring, 1989, 86).

De este linaje, están hechos seres cuyo pacifismo de corte humanista y credo noviolento, sería emulado a lo largo de la historia por innumerables personas allende los mares y las fronteras. Sobre todo, mediante expresiones en contra de las guerras, los conflictos armados, el creciente militarismo y la carrera armamentista - como por ejemplo, las acciones noviolentas de nuestras mujeres y hombres desobedientes civiles en Culebra y Vieques. Seres tales como Ernest Hemingway, E.E. Cummings, Aldous Huxley, Simone Weil, Celestin Freinet, María Montessori, Bertrand Russell, Lanza del Vasto, Thomas Merton, Albert Einstein, Oscar Arnulfo Romero, Dorothy Day, Desmond Tutu, Nelson Mandela, César Chavez y Rigoberta Menchú Tum. Y tantos otros seres que se han destacado en la literatura, el arte, la ciencia, la educación y otros campos - y que por razones obvias nos es imposible nombrar.¹⁵

Afirma sabiamente Tolstoi, que los seres humanos usualmente nos convertimos, en lugar de en "*instrumentos de paz*", en "*instrumentos de violencia*" - obedientes a los designios bélicos de aquellos gobernantes y líderes que representan la fuerza bruta. Y que pasamos por la vida, glorificando a los héroes salvajes de la guerra y la muerte, olvidando e ignorando a los "*héroes de la guerra contra la guerra, quienes no vistos ni escuchados*", han sido los verdaderos héroes, heroínas y mártires en muchas partes del mundo - en obediencia a las leyes éticas y divinas (Tolstoi, 1967, 24-25).

Ciertamente, la historia de la noviolencia construida por estos singulares seres constituye un legado relegado. Una historia de paz que aún espera por escribirse. Una historia olvidada de cuando la violencia falla. Una historia por contarse de cuando vence la paz. Una historia que - dado los límites de esta reflexión, apenas podemos siquiera comenzar a apuntar.

Noviolencia y paz integral: hacia una coherencia entre medios y fines

Ante la creciente espiral de violencias y contraviolencias, y de cara a nuestro tan reciente descubrimiento directo de la “*verdad desnuda*” de la “*ley del poder*” y de la fuerza bruta en lugares tan distintos y distantes como las Torres Gemelas, Afganistán y Vieques - nuestro gran desafío, en última instancia, es: *¿Cómo traducir los principios y legados pro paz y justicia, en acciones noviolentas que transformen creativamente los conflictos y minimicen las violencias?* Para abordar este desafío, debemos gestar un nuevo lenguaje - lenguaje que nos exige con urgencia un vocabulario transformador y transformado - y que pareciera estar configurándose en el movimiento/visión *Hacia una cultura de paz*.

Les exhorto pues, a que - desde nuestros diversos ámbitos, posturas, profesiones, ocupaciones y vocaciones - tomemos el único sendero capaz de armonizar nuestros **fines** - la **paz integral**, con los **medios** - la **vía noviolenta**. Específicamente, emplazo a la comunidad educativa para que se convierta en activa promotora - desde la docencia, la investigación, la creación y la labor de acción comunitaria - de una *cultura de paz*. Pues aunque al igual que Gandhi estoy convencida de que “*Como el árbol a la semilla, el fin está en los medios* (Gandhi, en Jares, 1991, 64); tengo también la absoluta certeza de que *Como el árbol en la semilla .. en la educación está la paz* “.

Cierre de apertura: la ‘única vía’... la ruta noviolenta

Cerremos esta reflexión dando apertura una vez más a las palabras iluminadas e iluminadoras de Gandhi. Escuchémosle en un pasaje en que nos exhorta a creer en el poder esperanzador de la acción, fundamentada en los credos y las armas de la noviolencia. Pasaje que resalta la única ruta conducente a una *cultura de paz*. La única ruta con la cual - al igual que muchos otros pueblos pacíficos y sectores humildes que históricamente hemos sido invadidos, conquistados y oprimidos, realmente contamos. La única ruta intermedia y conciliatoria de acción, la *auténtica vía* - la *vía de la noviolencia*...

Ustedes no pueden pelear exitosamente con ellos [los Grandes Poderes] usando sus propias armas. Después de todo, ustedes no pueden ir más allá de la bomba atómica. A menos que adoptemos nuevas maneras de luchar contra el imperialismo de todos los tipos, en lugar de insistir en las agotadas insurrecciones violentas, no hay esperanza para las razas oprimidas de la tierra (Gandhi, 1948, Tomo II, 8. En Merton, 1965, 56).¹⁶

La no-violencia... es la única vía (Gandhi, 1948, Tomo II, 166. En Merton, 1965, 74).¹⁷

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1986). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Arias Chinchilla, Edwin (1996). *Espíritu de comunidad*. Serie Textos Básicos, #20. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- Dakers, Andrew (1947). *The wisdom of Gandhi*. Londres.
- Eco, Umberto (2002, 12 de junio). La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones. El País. <http://www.elpais.es/articulo.html>
- Filho, I. (1964). *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Galtung, Johan & Daisaku Ikeda (1995). *Choose peace. A dialogue between Johan Galtung and Daisaku Ikeda*. London/CT: Pluto Press.
- Gandhi, Mohandas K. (1967). *Non-violent resistance (Satygraha)*. New York: Schocken Books. (original publicado en 1951).
- Gandhi, Mohandas K. (1948). *Non-violence in peace and war*. Volumes I & II. Ahmadabad: Navajivan Publishing House.
- Häring, Bernard (1989). *La no violencia: Una forma de cultura y de esperanza* Barcelona: Editorial Herder.
- Herbert, Jean (1971). *Lo que verdaderamente dijo Gandhi* (trad. del francés - *Ce que Gandhi a vraiment dit*). México: Aguilar.
- Hicks, David, comp. (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata.
- Jares, Xesús R. (1991). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- King, Martin Luther (1976). *La fuerza de amar*. Barcelona.
- La Boétie, Etienne de (1975). *The politics of obedience: The discourse of voluntary servitude*. (Traducción del original francés *Discours de la servitude volontaire, 1892*). New York: Free Life Editions.
- Lederach, John Paul (1986). *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona: Editorial Fontana.
- Merton, Thomas (1965). *Gandhi on non-violence*. Selected Texts from Mohandas K. Gandhi's Non-violence in peace and war. New York: New Directions Publishing.

- Merton, Thomas (1998). *Gandhi y la no-violencia*. Una selección de los escritos de Mahatma Gandhi editados por Thomas Merton. Barcelona, España: Ediciones Oniro, S.A.
- Nathan, Otto & Heinz Norden (1963). *Einstein on peace*. London: Methuen & Co Limited. (1976). New York: Avenel.
- Pascual Morán, Anaida (1988). *Conceptualization of a curriculum development model to educate for peace and a just world order*. Disertación Doctoral. Escuela Graduada de Educación. New York: Fordham University.
- Sharp, Gene (1973). *Power and struggle*. Part One / Politics of nonviolent action. Porter Sargent Publishers.
- Sharp, Gene (1973). *The methods of nonviolent action*. Part Two / Politics of nonviolent action. Porter Sargent Publishers.
- Sharp, Gene (1973). *The dynamics of nonviolent action*. Part Three/ Politics of nonviolent action. Porter Sargent Publishers.
- Sharp, Gene (1970). *Exploring nonviolent alternatives*. Introduction by David Riesman. Boston, MA: An Extending Horizons Book.
- Thoreau, Henry David (2000). *On the duty of civil disobedience*. [http://literature project.com/civil-disobedience/civil-disobedience.htm](http://literatureproject.com/civil-disobedience/civil-disobedience.htm) [1849, título original: *Resistance to civil government*].
- Tolstoy, Lev Nikolaevich (1967). *Tolstoy's writings on civil disobedience and non-violence*. New York: Bergman Publishers.
- Tosltoy, Leo (1909). *The law of violence and the law of love*. London: Chapman & Hall.
- Tosltoy, Leo (1899). *The kingdom of God is within you*. New York: Thomas Y. Crowell.
- UNESCO (1998). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: Ediciones CRESALC/UNESCO (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura).
- UNESCO (1997). *Hacia una nueva educación superior*. Caracas, Venezuela: Coolección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura).
- UNESCO (1996). *Una experiencia pionera: Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Memoria 1994-1996*. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz de Naciones Unidas.
- UNESCO (1995). *Documento La UNESCO y una cultura de paz: Promoción de un movimiento mundial*. París: UNESCO.

UNESCO (1994^a). *Informe final: Primera Reunión de Consulta sobre el Programa Cultura de Paz*. París, 27-29 de septiembre de 1994.

UNESCO (1994^b). Expresiones de Federico Mayor, Director General de la UNESCO. En *La Nueva Página*, UNESCO, París, 1.

UPAZ (1997). *Programa de cultura de paz y democracia en América Central: Una experiencia pionera*. Memoria 1994-1996. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.

UPAZ (1994). *Programa de cultura de paz y democracia en América Central*. Documento de trabajo. Ciudad Colón: Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.

UPAZ (1991). *Marco contextual para la paz en Centroamérica*. Documento de trabajo preparado para la I Conferencia Centroamericana de Educación para la Paz, Ciudad Colón: Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.

Urrutia, Edmundo (1996). *La cultura de la paz*. Serie Textos Básicos, #6. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón: Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.

Werthein, Jorge, 1997. (1997, outubro a dezembro). *Cultura da violência ou cultura da paz?* Notícias UNESCO, 4 (1).

Notas

¹ Las citas del inglés que aparecen en el texto son traducciones de la autora. Se incluyen los textos originales en las notas a continuación. *Non-violence... is the only way*.

² Para detalles sobre este amplio legado, particularmente desde la perspectiva educativa, véase, por ejemplo: *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula* (1993), de David Hicks; *Educación para la paz: Su teoría y su práctica* (1991), de Xesús R. Jares; y *Educación para la paz: Objetivo escolar* (1986), de John Paul Lederach.

³ *Once violence becomes an addiction, the personality changes; other more generous impulses are repressed; people become brutalized and declare that the society has made them that way*.

⁴ Indeed the sum total of the experience of humankind is that men [and women] somehow or other live on. From which fact I infer that it is the law of love that rules humankind. Had violence, i.e. hate, ruled us, we should have become extinct long ago. And yet the tragedy of it is that the so-called civilized men and nations conduct themselves as if the basis of society was violence.

⁵ *Ahimsa (non-violence)... is the only true force in life*.

⁶ *On the whole, I believe that Gandhi held the most enlightened views of all political men in our time. We should strive to do things in his spirit... We should strive to do things in his [Gandhi's] spirit: not to use violence in fighting for our cause and to refrain from taking part in anything we believe is evil*.

⁷ *Non-violence of the strong cannot be a mere policy. It must be a creed, or a passion... A person with a passion expresses it in every little act of his. Therefore he who is possessed by non-violence will express it in the family circle, in his dealings with neighbors, in his business... in his dealings with opponents*.

⁸ *The best preparation for and even the expression of non-violence lies in the determined pursuit of the constructive program...*

⁹ *In placing civil disobedience before constructive work I was wrong...*

¹⁰ *Non-violence cannot be preached. It has to be practiced*.

¹¹ En medio de la estridencia pre-eleccinaria, me di a la tarea de escudriñar las plataformas educativas de los tres partidos políticos, con la siguiente pregunta como guía: *¿En qué medida estas plataformas - en su letra y espíritu, convergen o divergen de la agenda para una cultura de paz?* Con la sabiduría que nos ofrecen meses de distancia y el haber superado

la disonancia y el fanatismo propio de las elecciones, sería importante re-examinar estas plataformas en términos de los fines pedagógicos que postulan, los medios educativos que proponen y sus metáforas centrales - con respecto a la interrogante mencionada.

¹² Véanse, entre otros escritos de León Tolstoi: *The kingdom of God is within you* (1899); *The law of violence and the law of love* (1909); y *Tolstoy's writings on civil disobedience and non-violence* (1957). También, el famoso ensayo de Thoreau: *On the duty of civil disobedience* (1937).

¹³ *The answer is dialogue, inner and outer, among all parties concerned. Crowded on this Earth, we find that our karmas all intersect. [...] The work for peace needs not merely a handful of governments or peoples at the top, but all of us. [...] Ultimately, we can rely on ourselves and, ... in the eternal - the wheel of life which lies beyond our finitude as individuals.*

¹⁴ *Cultivating the united, pacific world opinion essential to lasting peace depends on education.*

¹⁵ Entre los muchos trabajos de algunos de estos autores, véanse, por ejemplo: *Education and the social order* (1932) & *The art of philosophizing* (1974), de Bertrand Russell; *Out of my later years* (1950) & *Ideas and opinions* (1954), de Albert Einstein; *La fuerza de amar* (1979) de Martin Luther King; y *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (1985), de Elizabeth Burgos.

¹⁶ *You cannot successfully fight them [the Big Powers] with their own weapons. After all, you cannot go beyond the atom bomb. Unless we have a new way of fighting imperialism of all brands in place of the outworn one of violent rising, there is no hope for the oppressed races of the earth.*

¹⁷ *Non-violence... is the only way.*

Publicado anteriormente:
Pascual Morán, Anaida (2002, junio).
La noviolencia: tiempos para una nueva mirada al pensamiento de Gandhi.
Signos de Vida, Revista Cristiana de Divulgación y Reflexión. Quito, Ecuador:
Consejo Latinoamericano de Iglesias, N° 24, 39-42.

La noviolencia: Tiempos para una nueva mirada al pensamiento de Gandhi

*Anaida Pascual Morán**

Vivimos tiempos sumamente trágicos. Tiempos en que la opción violenta pareciera apoderarse de todo sentimiento y razón. Tiempos en que las imágenes hostiles fluctuantes y relativas del alegado “*enemigo*” parecen proliferar globalmente —aquí, allá y más allá—, dando margen para justificar el sonido de tambores que anuncian nuevas e inéditas guerras. Tiempos que parecen llevarnos a engendrar más venganza y violencia, a partir de la propia violencia y venganza. Tiempos que requieren una nueva mirada a legados tan valiosos y marginados como el de *la noviolencia*.

El sendero a seguir: liberación sin violencia

En respuesta a una carta de un sobreviviente húngaro de Dachau, Albert Einstein expresó con firmeza y claridad su condena a la mentalidad militar y su admiración por el método noviolento de Mohandas Karamanchand Gandhi...

Usted se equivoca al considerarme como un tipo de jefe de aquellos científicos que abusan de la ciencia con propósitos militares. Yo nunca he trabajado en el campo de la ciencia aplicada, mucho menos para la milicia. Yo condeno la mentalidad militar de nuestro tiempo tanto como usted. De hecho, he sido un pacifista toda mi vida y considero a Gandhi la única figura política verdaderamente grande de nuestro tiempo.

Einstein, inclusive, afirmó que la mezcla de fuerza intelectual y moral en Gandhi era tan grande, que Gandhi hubiera sido Gandhi, independientemente de las iluminaciones que recibió de pioneros de la paz como Thoreau y Tolstoi. Einstein le consideraba “*el genio político*”

* La doctora Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro fundador y fue la primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

más grande de nuestro tiempo, precisamente por su capacidad para mantener, a partir de sus principios éticos, un balance entre su prédica y su práctica, entre sus medios y sus fines, entre sus armas y sus credos. Balance encarnado en el movimiento de resistencia civil no-violenta que propulsó. Balance que nos legó un testimonio de sacrificio y voluntad...

Gandhi, el genio político más grande de nuestro tiempo, nos indicó el camino a seguir. Él dio prueba del sacrificio del que el ser humano es capaz, una vez que ha descubierto el sendero correcto. Su trabajo a favor de la liberación de la India es un testimonio vivo de que la voluntad del ser humano, sostenida por una convicción indómita, es más poderosa que las fuerzas materiales que parecen ser insuperables.

Vigencia del pensamiento noviolento gandhiano

Destacó siempre Einstein la pertinencia del método gandhiano para la obtención de la liberación y la paz, sin recurrir a la violencia. Inclusive, llegó a hablar de la urgencia de “nuevos Gandhis”, y de la creación de entidades pacifistas “supranacionales”. Es decir, de la urgencia de seres y entidades capaces de aplicar las estrategias de la desobediencia y la no-cooperación, para abolir la guerra y desplazar la política militarista de poder y, sobre todo, aquella política que denominó “*la miserable política del colonialismo*”, por un sentido de comprensión mutua, respeto y confianza...

La revolución sin el uso de la violencia fue el método mediante el cual Gandhi trajo la liberación de la India. Es mi creencia que el problema de traer la paz al mundo a nivel supranacional sólo podrá ser resuelto a través de la aplicación del método de Gandhi en una escala amplia.

Johan Galtung, teórico noruego pionero de los estudios modernos sobre la paz, constata la vigencia de la noviolencia hoy, mediante una serie de ejemplos en diversas partes del mundo, en las cuales la acción civil noviolenta ha desempeñado un papel fundamental. Al preguntársele si la noviolencia gandhiana podría ser efectiva para combatir la violencia estructural contemporánea en el Tercer Mundo, es decir, en el contexto de estructuras opresivas dominadas por relaciones centro-periferia, Galtung responde afirmativamente...

Hacer lo opuesto, afirma Galtung —combatir la violencia con más violencia— no sólo sería éticamente incorrecto, sino políticamente ingenuo, peligroso y hasta suicida. Equivaldría a someterse a un sistema de poder con siglos de experiencia en la administración de la violencia mediante estructuras de esclavitud, colonialismo e intervención militar con tecnologías sofisticadas de destrucción masiva.

Pluralidad y ecumenismo en la noviolencia gandhiana

Otro aspecto señalado sobre la vigencia del pensamiento gandhiano para la acción civil noviolenta hoy, es su amplitud religiosa. Afirma Galtung que cuando Gandhi era criticado por ser “ecléctico”, respondía con una postura inclusiva, distanciándose de toda actitud

sectaria... “[Mi fe] se basa en la más amplia posible tolerancia”. Gandhi se inspiró de forma explícita en el judaísmo, el cristianismo y el islam. Galtung lo resume mediante una breve y categórica afirmación: “Gandhi era ecuménico”.

A través del tiempo, Gandhi ha devenido en “la” persona-símbolo de la noviolencia. Por ello su vida, pensamiento y magisterio son claves para entender este legado. De su filosofía noviolenta, configurada con matices de las religiones orientales y del cristianismo —particularmente del Sermón de la Montaña en la Biblia y de las enseñanzas del Gita, el Corán y otros textos sagrados— emana una profunda convicción en aquello que Tolstoi llamó la “*pacificación espiritual*” y la “*ley universal del Amor*”. Convicción que le llevaría a afirmar dos principios centrales: la firmeza en la búsqueda de “la verdad” (*satyagraha*) y la acción sin violencia (*ahimsa*). Principios de los cuales se derivarían las técnicas principales de su *Campaña Satyagraha* en la India contra el imperialismo británico: la no-cooperación y la desobediencia civil.

La noviolencia gandhiana como vía intermedia conciliadora

Al afirmar el ecumenismo de Gandhi, se fundamenta también Galtung en que sus inclinaciones budistas, aunque algo silenciosas, son evidentes. Se pueden observar, sobretudo, en su fascinación por las pequeñas comunidades autónomas, semejantes a la idea de la comunidad budista del *sangha*. Comunidad de creyentes en la cual se provee para las necesidades colectivas, en lugar de para la avaricia de unos pocos, de manera que no exista ni miseria extrema, ni excesiva acumulación de riquezas.

De igual manera, vemos sus influencias budistas en su insistencia en la noviolencia, no como mero ideal, sino como una práctica aplicable a toda forma de vida. Insistencia que refleja la percepción de Gandhi sobre la idea budista de la “*vía intermedia*”. Vía intermedia, por ejemplo, entre la existencia y la no-existencia; entre el dolor y la alegría; entre la doctrina de la eternidad y la del aniquilamiento. Idea de la ruta intermedia que expresaba mediante su propuesta de la noviolencia, como alternativa conciliadora entre la violencia directa y la sumisión pasiva.

La noviolencia gandhiana como vía para el poder civil

Podemos validar también la vigencia del pensamiento gandhiano noviolento en cuanto a su poder civil. Un pasaje que dirigió Gandhi a los británicos, claramente evidencia y ejemplifica este poder...

Ustedes poseen grandes recursos militares. Su poder naval es incomparable. Si quisiéramos pelear con ustedes en su propio terreno, no seríamos capaces de hacerlo, pero si los anteriores sometimientos no son aceptables para ustedes, entonces dejaremos de jugar el rol de gobernados. Ustedes podrán, si así lo desean, hacernos añicos. Ustedes podrán destrozarnos como carne de cañón. Si ustedes actúan en contra de

nuestra voluntad, no cooperaremos con ustedes; y sin nuestra colaboración, sabemos que no podrán dar ni un sólo paso adelante.

Según el educador español Xesús R. Jares, en última instancia lo que pretendía Gandhi era educar al pueblo en un pensamiento y una acción independiente, que trascendiera tanto la “*dependencia material*” como la “*servidumbre del espíritu*”. Esta autonomía, debería ir acompañada de una fuerza interna para dominar nuestros sentidos y nuestro espíritu. Esta resistencia interna —la no violencia— sería descrita por Gandhi como “*la fuerza más grande que la humanidad tiene a su disposición*”.

La pertinencia de la opción no violenta para nuestra defensa y resistencia nacional, mediante innumerables acciones civiles no violentas de desafío, desobediencia y no-cooperación, es innegable. A lo largo de los años, afirma el sociólogo norteamericano de la no violencia Gene Sharp, el *arsenal de la no violencia* se ha ampliado y diversificado.

Lo que nunca cambia, y siempre debemos recordar, es el principio que subyace la acción no violenta: todo gobierno, sistema jerárquico y relación autoritaria es contingente a nuestra sumisión, obediencia y cooperación. De manera que su poder sólo será posible en la medida en que como sociedad civil sumisa y subordinada consintamos en obedecer y a cooperar, aún en contra de nuestra conciencia.

Gandhi nos invita a creer en el poder esperanzador de la acción, fundamentada en los credos y las armas de la no violencia. En el siguiente pasaje iluminador resalta “*la única vía*” conducente a una acción social liberadora. La “*única vía*” con la cual —al igual que muchos otros pueblos y sectores humildes y pacíficos que han sido invadidos, conquistados y oprimidos, realmente contamos— la única ruta intermedia y conciliatoria de acción: **la ruta no violenta...**

Ustedes no pueden pelear exitosamente con ellos [los Grandes Poderes] usando sus propias armas. Después de todo, ustedes no pueden ir más allá de la bomba atómica. A menos que adoptemos nuevas maneras de luchar contra el imperialismo en todas su facetas, en lugar de insistir en las agotadas insurrecciones violentas, no existe esperanza para las razas oprimidas de la Tierra. [...] La no violencia... es la única vía.

Hoy ponemos en práctica un nuevo vocabulario de la paz, que refleja maneras nuevas de abordar viejos problemas y de reflexionar sobre ellos y, es de esperar, nuevos medios de resolverlos. En muchos aspectos, el movimiento mundial orientado a superar la violencia y a la construcción de una “cultura de paz” simboliza este nuevo lenguaje. La UNESCO ha definido las implicaciones y requerimientos de su construcción:

Edificar una cultura de paz significa modificar las actitudes, las creencias y los comportamientos —desde las situaciones de la vida cotidiana hasta las negociaciones de alto nivel entre países— de modo que nuestra respuesta natural a los conflictos sea no violenta y que nuestras reacciones instintivas se orienten hacia la negociación y el razonamiento, y no hacia la agresión.

La tarea pedagógica: crear un ethos noviolento

En la educación —en un sentido amplio más allá de la educación escolarizada e institucionalizada— reside la clave para la edificación de una cultura de paz. Debemos construir un “*ethos noviolento*” que aspire a un mundo libre de violencias, a través de la interacción y conciliación entre nuestro diálogo exterior y nuestro diálogo interior. Galtung ha enunciado esta tarea pedagógica con diáfana claridad...

Nuestra tarea fundamental es estimular el diálogo con miras a crear un ethos mundial noviolento. Un ethos mundial, no meramente para unas pocas y excepcionales personas, sino para los billones de nosotras y nosotros, seres humanos ordinarios también.

En última instancia, la meta debe ser, según Galtung, la “*purificación*” de aquellas tendencias, condiciones e instancias humanas que generan actitudes de dominación, conflicto y belicosidad. De manera que se puedan prevenir abusos tales como el colonialismo y la esclavitud. Esta “*purificación*” exige experiencias educativas que privilegien la auto-reflexión y la auto-reformación, al amparo de aquellos “*maestros y maestras de la humanidad*” que la historia nos ha heredado.

Ya Einstein había vislumbrado lo que llamó el rol de la “*educación iluminada*” en este círculo vicioso de poder, guerra y violencia, con miras a “*desenmarañar la enredada madeja*”, sin perder la fe, ya que “*si todos nuestros esfuerzos son en vano y la humanidad toma el rumbo de la auto-destrucción, el universo no derramará una lágrima*”.

Tiempos para una nueva mirada

Ciertamente, vivimos tiempos sumamente trágicos. Tiempos en espiral de violencias y venganzas, de venganzas y violencias. Tiempos en que nos toca ser testimonios vivientes de aquella invisible fe que se nutre de la esperanza. Esperanza posible que nos dice al oído y sin estruendo que en el cultivo de nuestra fuerza de espíritu, reside en última instancia nuestra verdadera fuerza de paz.

Son tiempos fértiles para echarle una nueva mirada al legado de la noviolencia. Tiempos para traer a la mesa aquella visión de Gandhi que siempre nos pareció tan categórica y utópica —y que hoy, como resistentes a inéditas e inminentes violencias y guerras, vemos con una nueva mirada...

La libertad y la democracia dejan de ser santas cuando sus manos están teñidas de sangre inocente. La paz no será posible hasta que las grandes potencias tomen la valiente decisión de desarmarse.

En el contexto de esa nueva mirada, sin embargo, no perdamos de vista el costo que posturas proféticas de ruptura del poder como éstas siempre tienen. En el caso de Gandhi, significó el costo máximo posible: su propia vida.

Publicado anteriormente:
Pascual Morán, Anaida (2003, marzo). El legado de Tolstoi contra la guerra.
Signos de Vida, Revista Cristiana de Divulgación y Reflexión. Quito, Ecuador:
Consejo Latinoamericano de Iglesias (CLAI), N° 27, 2-7.

El legado de Tolstoi contra la guerra

*Anaida Pascual Morán**

León Tolstoi nos emplaza a tomar conciencia de la “*esclavitud*” y el “*fraude*” a que nos sometemos, al aceptar y participar de la contienda bélica y de la violencia militar. A tomar conciencia de cómo nos dejamos atrapar por la demagogia de aquellos gobernantes cuyo propósito es subyugar y esclavizar a otras naciones y pueblos. Por la demagogia de gobernantes que nos lleva al engaño. Que nos habla mentiras. Que doblega nuestra voluntad para convertirnos en parte de una maquinaria de muerte: demagogia perversa que nos llama a una obediencia incondicional y absoluta.

El militarismo es un fraude... la guerra, una esclavitud

Afirma Tolstoi que el militarismo es un “*fraude*” perpetrado por aquellos en cuya trayectoria han vivido de la sangre y el sudor de otras personas y pueblos. Y que, lo que es más grave aún, desde nuestra niñez nos vemos sometidos a todo un “*sistema fraudulento*”, que nos prepara para aceptar sumisamente engaños perversos tan evidentes como el de la violencia militar...

Sí, el militarismo es un fraude, realizado a nombre de quienes están acostumbrados a vivir del sudor y la sangre de otros seres humanos, y que por ende han pervertido y aún perverten, las enseñanzas de Cristo, que fueron dadas a la humanidad para su propio bienestar, pero que ahora, en su forma pervertida, ha llegado a ser la fuente principal de la miseria humana. [...] La pregunta es: ¿Cómo la gente sensible es capaz de creer, cómo quienes ahora sirven al ejército han creído y aún creen, tan evidente fraude?

De esta manera, afirma Tolstoi, nos convertimos, en lugar de en *instrumentos de paz*, en *instrumentos de violencia*, obedientes a los designios bélicos de aquellos gobernantes que

* La doctora Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro fundador y fue la primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

representan la fuerza bruta. Y pasamos por la vida glorificando a los héroes salvajes de la guerra y la muerte, olvidando e ignorando a los “*héroes y heroínas de la guerra contra la guerra, quienes no vistos ni escuchados*”, han sido los verdaderos mártires en muchas partes del mundo, en su obediencia a las leyes divinas.

La fortaleza no radica en la fuerza sino en la verdad

Ante el fraude del militarismo y la esclavitud de la guerra, Tolstoi siempre afirmó aquella “*fuerza espiritual*” que, según dice, es capaz de otorgarnos un verdadero sentido de independencia y libertad. Aquella “*fuerza del alma*” que, una vez internalizada en las conciencias, es capaz de alterar radicalmente la opinión pública y las acciones de grandes sectores de la humanidad. Ya una vez que la gente se percata de que su fortaleza no radica en la fuerza bruta sino en la expresión de su pensamiento mediante “*su verdad*”, es decir, en **su convicción**, toma conciencia del temor que tienen las mentalidades autoritarias y militaristas a esta expresión independiente y libre. Porque en última instancia, es precisamente esta fuerza espiritual —profunda, libre e inasible— la que mueve el mundo...

Si la gente llegara a creer que la fortaleza no radica en la fuerza sino en la verdad. Los gobiernos saben esto, y tiemblan ante esta fuerza, e intentan de todas maneras contrarrestarla o poseerla. Saben que la fortaleza no está en la fuerza, sino en el pensamiento y en la clara expresión de éste, y, por ende, tienen mayor temor de la expresión del pensamiento independiente que de las fuerzas armadas; de aquí, que instituyan sistemas de censura, que intenten sobornar a la prensa y monopolizar el control de la religión y de las escuelas. Pero la fuerza espiritual que mueve el mundo se les escapa; no se encuentra en libros ni en papeles; no se puede atrapar, y siempre está libre; se encuentra en lo profundo de la conciencia de la humanidad.

La opinión pública desgastada deberá ser supeditada por una opinión nueva y viva

Tolstoi insistía en que, no obstante tener a nuestro alcance la más poderosa de las armas, nuestro pensamiento y su libre expresión, por lo general no la utilizamos. Su poder el que llamó nuestra “*conciencia de la verdad*” radica, afirma Tolstoi, en que es capaz de desplazar la opinión pública agotada y de cambiarla por una “*opinión nueva*”, más acorde con el bienestar de la humanidad, por una “*opinión viva*”, capaz de propiciar acciones orientadas a desplazar el orden vigente, pernicioso para la vida...

Para que las condiciones de vida contrarias a la conciencia de la humanidad puedan cambiar y ser reemplazadas por otras que estén acordes con ella, la opinión pública desgastada debe ser supeditada por una opinión nueva y viva. [...] Sólo la verdad y su expresión pueden establecer esa nueva opinión pública capaz de reformar el orden pernicioso y obsoleto de la vida; y sin embargo, no sólo no expresamos la verdad que sabemos, sino, con frecuencia, damos expresión a aquello que consideramos falso.

La fuerza bruta se vuelve nada comparada con la conciencia de la verdad

De aquí, que la expresión libre de la “verdad” —entendida como todo principio que nos dictan Dios y nuestra conciencia— es la única capaz de transformar la opinión pública manipulada artificialmente por determinados intereses de poder. Y esta “*conciencia de la verdad*” podría llegar a ser tan fuerte, que ningún poder armado sería capaz de amilanarla. El “*poder de la verdad*”, afirma Tolstoi, emana de la convicción profunda de nuestro espíritu y se multiplica como una llama encendida...

Millones de hombres armados transformados en máquinas: toda esta aparente terrible organización de la fuerza bruta, se vuelve nada, comparada con la conciencia de la verdad que surge del alma de todo ser humano que conoce el poder de lo verdadero, y que prende en un segundo y un tercero, como la llama de un cirio ilumina muchos otros.

¡Si sólo la gente supiera dónde radica el poder que todo lo conquista!

Lástima, insiste Tolstoi, que no seamos conscientes del gran poder de “*nuestra verdad*”. Que nos dejemos amedrentar por temores imaginarios. Que nos dejemos seducir por efímeras ganancias. Lástima..., porque de lo contrario, ya hubiéramos profesado este poder al unísono en un canto, o más bien en un grito, de paz...

Si sólo los corazones de la gente no se dejaran agobiar por las seducciones que cada hora le seducen, ni se asustaran de los terrores imaginarios mediante los cuales se les intimida; si sólo la gente supiera dónde radica el poder que todo lo conquista... la paz que se obtiene a través de la devoción voluntaria a la verdad en cada ser humano, hace mucho tiempo se habría establecido en nuestro entorno.

De aquí que Tolstoi recalque la importancia de re-dirigir nuestro “*poder de erudición*”, de manera que nuestros ojos se abran al significado de la “*fuerza espiritual*”. Pues en la presencia de esta fuerza interior, asegura, descansa nuestra existencia y, en su ausencia radica nuestra ruina. Mediante esta fuerza de espíritu aprendemos a creer en nuestra más genuina y poderosa “*arma*”, la obediencia a nuestra conciencia.

Con honda pasión y convicción, Tolstoi critica los dos objetivos pedagógicos de obediencia ciega que prevalecen en todo ejército. Primero, aprender los mejores métodos para destruir, aterrorizar, torturar y matar. Y segundo, internalizar la obediencia incondicional y total a las órdenes de las “*autoridades*”. Más aún, Tolstoi afirma que la “*obediencia militar*” no es otra cosa que “*un juramento de apresto para asesinar*”. En pocas palabras, que la *pedagogía militar* equivale a aprender el deber de la obediencia absoluta y a aprestarse para matar.

Vergonzosa es la posición de un soldado

Tolstoi hace una exhortación radical a quienes ostentan posiciones militares, a “escapar” de este “servicio deshonesto”. Les exhorta a vivir y actuar según su conciencia, rehusándose a obedecer y cesando de ser cómplices de la función “fratricida” y “criminal” inherente a todo servicio militar. Más aún, emplaza a los militares a rescatar su humanidad, negándose a obedecer aquellas órdenes bélicas que le conduzcan a destruir, aterrorizar, torturar y matar...

Cuando se encuentren cara a cara con un gentío de campesinos o trabajadores desarmados, y se les ordene dispararles... si algo de humano queda en ustedes, tendrán que rehusarse a obedecer, y como consecuencia, a dejar el servicio militar.

Y les alienta a desobedecer **en obediencia al Evangelio**, la vergonzosa y sacrílega vocación del soldado, recordándoles pasajes de las sagradas escrituras cristianas que afirman que deberemos obedecer a Dios antes que a los hombres; y nunca temer a quienes son capaces de matar el cuerpo, pero incapaces de matar el alma. Pasajes que expresan un mismo mensaje: que quien se llame cristiana o cristiano, no puede matar o respaldar en complicidad a quien asesina, es decir, al poderío militar. Más aún, les recuerda el deber cristiano de no someter su conciencia a poder terrenal alguno. Y mediante una analogía con la complicidad del hombre en la prostitución del cuerpo de la mujer resalta la mucho más vergonzosa “prostitución de las conciencias” por parte de los militares, siempre listos para llevar a cabo los crímenes que fraudulentamente se les encomienden...

Cristo enseñó a los seres humanos que son todos hijas e hijos de Dios, y por ende, un cristiano no puede rendir su conciencia al poder de otro ser humano, no importa el título que ostente: Rey, Zar, Emperador. En cuanto a aquellos individuos que han asumido el poder sobre ti, exigiéndote que asesines a tu hermana o hermano, ello sólo demuestra que son engañosos, y que por tanto no debes obedecerles. Vergonzosa es la posición de la prostituta que siempre está lista para exponer su cuerpo a ser mancillado por cualquiera que le indique su amo; pero aún más vergonzosa es la posición de un soldado siempre listo para el más grande de los crímenes, el asesinato de cualquier ser humano que su comandante le indique.

Tolstoi traza los orígenes de la desobediencia ciudadana en rechazo al militarismo y la guerra, en la obediencia a Dios y desobediencia a los poderes del mundo. Mediante una frase célebre: “el reino de Dios está en nuestro interior”, afirma que la justicia y la paz divinas comienzan en nuestro propio espíritu. Y destaca diversos textos bíblicos, particularmente del capítulo quinto del Evangelio de Mateo, como imprescindibles para escuchar esta voz interior. Sobre todo cuando nos encontramos ante el dilema de si resistir o no, de si amar u odiar al enemigo...

Oísteis que fue dicho: ‘Ojo por ojo y diente por diente.’ Pero yo os digo: No resistís al que es malo; antes, a cualquiera que te hiera en la mejilla derecha, vuélvele también la otra... [...] Oísteis que fue dicho: ‘Amarás a tu prójimo y odiarás a tu enemigo.’

Pero yo os digo: Amad a vuestros enemigos, bendecid a los que os maldicen, haced bien a los que os odian y orad por los que os ultrajan y os persiguen (Mateo 5:38-39, 43-44).

Tolstoi destaca, como ejemplo de la *desobediencia civil* entendida como *obediencia sagrada*, la trayectoria de diversos grupos pacifistas que de forma pionera en muchas partes de mundo propusieron el uso de la persuasión como respuesta a la fuerza bruta y en repudio a la violencia y la coerción. Grupos que fueron perseguidos, aterrorizados y sancionados por sus posturas, como lo fueron los Cuáqueros, los Moravos, los Nazarenos, los Bogomiles, los Paulinos, los Albigenses, los Menonitas y los Dukhobors.

En estos tiempos en que la fe en la violencia militar augura espirales de guerra, miseria y terror, bien vale la pena rescatar, con la fuerza del espíritu, el legado antibélico de Tolstoi.

León Tolstoi

León Tolstoi fue hijo de un terrateniente y nació el 9 de septiembre de 1828 en Yásmaia Polonia, la cual era la propiedad agrícola de su familia al sur de Moscú. A los nueve años de edad quedó huérfano y se crió con unos parientes. Tuvo tutores franceses y alemanes, y a los 16 años, ingresó en la Universidad de Kazán, donde estudió lenguas y más tarde leyes.

Fue influido por los escritos del filósofo francés Jean Jacques Rousseau. Abandonó sus estudios en 1847. Después de haber intentado mejorar las condiciones de vida de siervos de sus tierras, se metió de lleno en la disipada vida de alta sociedad aristocrática moscovita, a la que prometió en sus diarios gentilmente reformar. En 1851 decidió incorporarse también al ejército ruso. Allí estuvo en contacto con los cosacos, que se convertirían en los protagonistas de una de sus mejores novelas cortas, *Los cosacos* (1863). En ella compara el cansancio y la juventud moscovita con el vigor y la vida al aire libre de los cosacos, que representa con simpatía y un profundo realismo poético.

En su tiempo libre de las batallas con las tribus de las colinas, concluyó una obra autobiográfica, llamada *Infancia* (1852), a la que siguieron otras dos, *Adolescencia* (1854) y *Juventud* (1856) en las cuales reveló, sin rodeos ni sentimentalismo, una serie de recuerdos de carácter psicológico similares a los de la mayoría de los jóvenes. Estas obras fueron inmediatamente acogidas por el público, de igual modo que *Sebastopol* (1855-1856), tres

historias basadas en la guerra de Crimea, que constituyen una soberbia exposición de la horrible realidad de la guerra y una descalificación del falso heroísmo de los mandos militares en contraste con la valentía de los soldados. Tolstoi regresó a San Petersburgo en 1856, y se sintió atraído por la educación de los campesinos. Durante sus viajes por el extranjero (en 1857 y 1861), visitó escuelas alemanas y francesas y, más tarde, abrió en Yásnaia, Polonia, una escuela para niños campesinos en la que aplicó sus métodos educativos, que anticipaban la educación progresista moderna. Esto iba de la mano con su filosofía. En 1862 se casó con Sonia Andréievna Bers, miembro de una culta familia de Moscú. Durante los siguientes años formó una gran familia, administró con éxito sus propiedades y escribió sus dos novelas principales, Guerra y paz (1863-1869) Ana Karenina (1873-1877).

Ponencia presentada originalmente en:
Mesas Redondas para una Agenda para la Calidad de Vida,
Fundación Operación Solidaridad
El Nuevo Día
Guaynabo, Puerto Rico
7 de noviembre de 2003

Publicado posteriormente en:
Méndez, José Luis (2005).
La guerra contra el terrorismo y el terrorismo de la guerra.
San Juan, Puerto Rico: Pulicaciones Gaviota.

Los derechos civiles y la cultura de paz

*José Luis Méndez**

Aunque todas las personas que favorecemos el sistema democrático de gobierno vemos los derechos civiles como una de las grandes conquistas de la humanidad, el entendimiento de éstos varía significativamente si se les mira desde la perspectiva del jurista, del político o del sociólogo. Para el jurista los derechos civiles son actualmente leyes. Por eso los que practican el derecho tienen el deber de conocerlos, promoverlos y garantizar el cumplimiento estricto y el respeto de éstos.

Para el político, sin embargo los derechos civiles son generalmente vistos de una manera más pragmática. En términos generales el político se preocupa particularmente por estos derechos cuando son invocados y reclamados por algún grupo de su sociedad que solicita amparo legal y protección gubernamental porque sufren el peso del discrimin o de la marginalización. Entre estos grupos se encuentran aquellas personas cuyo comportamiento no se ajusta a los moldes convencionales que prevalecen en la política, las relaciones sexuales y el credo religioso. También forman parte de estos grupos los seres humanos que por sus rasgos étnicos y raciales, sus patrones culturales o sus orígenes nacionales son objeto del discrimin y de la persecución de otros grupos más poderosos los cuales tienen por lo regular más afinidad y cercanía con los centros de poder.

Para el sociólogo los derechos civiles son un producto de las luchas históricas y sociales. Por eso en la perspectiva sociológica, la conquista y la realización de estos derechos va a depender fundamentalmente del poder y la capacidad que tengan los grupos que los reclaman para hacerlos valer.

* El doctor José Luis Méndez es Catedrático del Departamento de Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico. Es miembro fundador de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

Aunque no podemos suscribir la interpretación dogmática del marxismo estalinista para el cual los derechos civiles eran solo “derechos burgueses” tampoco podemos perder de vista el marco histórico y social específico en que se da originalmente su conquista y lo que ello significó para la burguesía europea en su lucha contra el “ancien regime” y la sociedad feudal. Precisamente por ello la “Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano” que decretó la asamblea nacional francesa en agosto de 1789 no benefició a los esclavos negros que los colonos franceses poseían en Las Antillas, los cuales eran considerados como una mercancía mercadeable. De igual manera la “Carta de Derechos” aprobada en 1791 en los Estados Unidos no fue extensiva originalmente a la población negra de la nueva nación. Por eso la población negra de Estados Unidos siguió padeciendo todavía por mucho tiempo la opresión esclavista y el oprobio del racismo. La abolición de la esclavitud en todo el territorio de Estados Unidos no se produce hasta 1865 cuando las tropas norteamericanas derrotan a los sudistas y termina la Guerra Civil. A pesar de la abolición formal de la esclavitud en ese momento, el “compromiso de 1876”, mediante el cual la antigua oligarquía esclavista se comprometió a pagar tributos a sus vencedores norteamericanos a cambio de que estos retiraran sus tropas de su territorio permitió que se estableciera un sistema de segregación racial en el sur de la nación reunificada el cual era similar al “apartheid” que existió hasta hace muy poco en la antigua Rodhesia y en África del Sur.

Esa situación duró en los Estados Unidos hasta mediados de la década del sesenta del siglo veinte y provocó grandes y dolorosas luchas en toda la sociedad estadounidense. Los resultados más significativos de esas luchas fueron la aprobación por el Congreso de la “Ley de los Derechos Civiles” de 1964 y el surgimiento en esa misma década del movimiento “Black Power”, cuya premisa constitutiva fundamental era que solo los grupos capaces de ejercer un poder efectivo podrían lograr el reconocimiento y el respeto pleno de sus derechos ciudadanos en la sociedad estadounidense.

A pesar de las inconsecuencias de la sociedad estadounidense con los derechos de los negros, actitud que el sociólogo sueco Gunnar Myrdal calificó en su famoso estudio como el “Dilema americano” la llegada del ejército de Estados Unidos a Puerto Rico y el paso de nuestra isla a la esfera política y administrativa de la nueva metrópolis fue visto en 1898 en nuestro país como un progreso en relación con la actitud que había mantenido hacia nuestro pueblo el absolutismo español.¹ La proclama que el General Nelson A. Miles leyó en Ponce ese año prometiendo “libertad” y “prosperidad” para nuestro pueblo y ofreciendo los beneficios de la “ilustrada civilización” creó también grandes expectativas entre los puertorriqueños.²

Aunque la entrada en la esfera política y administrativa de Estados Unidos le imprimió mayor dinamismo y modernidad a la actividad económica y a las relaciones sociales en Puerto Rico los beneficios y las bendiciones que prometió el General Miles no llegaron de manera palpable para la mayoría de los puertorriqueños hasta mucho más tarde. Además,

¹ Gunnar Myrdal *An American Dilemma Twentieth Anniversary Edition*, Harper and Row Publisher New York, Evanston and London 1962.

² *Ibíd.*

fueron llegando sólo parcialmente y como resultado de unas luchas políticas y sociales que todavía no han terminado. Los grupos puertorriqueños políticamente activos en 1898 vieron, sin embargo, con gran optimismo el vínculo de nuestra isla con la nueva metrópolis y reclamaron una participación plena en lo que Hostos llamó el “porvenir americano”.³

Para Hostos sin embargo la salida del “pasado ibérico” para entrar al “porvenir americano” suponía “poner a Puerto Rico en condiciones de derecho” o lo que es igual requería que se evitara la implantación del colonialismo de Estados Unidos en nuestro país. Para ello hacía falta según el esquema hostosiano darle a los puertorriqueños la capacidad de autodeterminar su futuro político a través de un plebiscito.⁴

¿Cuál es la importancia de este planteamiento para el tema de los derechos civiles y de la responsabilidad ciudadana en el Puerto Rico del siglo veintiuno? Si observamos la evolución que ha seguido la historia política de nuestro país en los últimos cien años y la situación jurídica en que se encuentra actualmente nuestro pueblo en relación a nuestros derechos colectivos, es evidente que poner a Puerto Rico en condiciones de derecho sigue siendo una necesidad impostergable. En relación con los derechos individuales la situación parece diferente. Individualmente cada puertorriqueño está protegido no por una sino por dos constituciones. Sin embargo, ese colectivo humano que en la constitución del ELA se identifica como “nosotros el pueblo de Puerto Rico” se encuentra actualmente empantanado en un limbo jurídico cuyas consecuencias se manifiestan actualmente en todas las esferas de nuestra vida política y social.

Aunque teóricamente los derechos civiles están concebidos para amparar y proteger al ciudadano frente a los poderes del Estado y de la Sociedad, no debemos olvidar que los guardianes de esos derechos son colectividades humanas de carácter nacional, y que en la práctica las violaciones de esas garantías se llevan a cabo por grupos organizados y afectan por lo regular, a sectores sociales específicos. La identidad de los grupos que sufren esas violaciones y ese discrimen es por lo regular una de carácter nacional, racial, sexual, religioso o político. En otras palabras, todos los seres humanos aún los más individualistas y excéntricos formamos parte de una comunidad humana, y además de nuestros derechos individuales tenemos derechos colectivos cuya violación atenta contra lo más profundo de nuestra individualidad, que es nuestra identidad.

Precisamente por ello, tanto la Constitución de Puerto Rico, como la de los Estados Unidos o la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del ciudadano están concebidas como expresión y garantía de los derechos individuales pero son proclamadas en representación de los pueblos de Puerto Rico, Estados Unidos y Francia. En el caso de Puerto Rico esa proclamación es cada vez más equívoca porque aun en nuestra época el Congreso y el poder ejecutivo de Estados Unidos continúan usurpando nuestra soberanía, y todavía no está claro si lo pactado en la década del cincuenta fue un convenio o sólo se

³ Eugenio María de Hostos “Madre Isla” Vol. V **Obras Completas**, La Habana Cuba Cultural S. A. 1039 p. 10.

⁴ Ibid

logró una concesión política de otra naturaleza producto de la presión internacional en la era de la descolonización.

Como resultado de esa indefinición el futuro de nuestro pueblo se encuentra cada vez más entre paréntesis, y Puerto Rico como entidad humana y realidad política y social ha caído en un limbo existencial y en una gran confusión, a pesar del establecimiento en 1952 del Estado Libre Asociado. Ese hecho no puede sin embargo hacernos olvidar que el establecimiento del ELA fue un paso adelante muy importante en el mejoramiento de la relación de subordinación de Puerto Rico hacia Estados Unidos, así como en la atribución de los derechos civiles y de la implantación de instituciones democráticas para beneficio de todos los puertorriqueños.

A pesar de esas atribuciones y beneficios la situación de los derechos civiles en Puerto Rico deja mucho que desear. No solamente porque existe un estado alarmante de ignorancia hacia ellos en gran parte de nuestra población, como señaló en 1957 el antropólogo Eduardo Seda Bonilla, o porque tenemos una necesidad urgente de conocerlos, como planteó en 1959 en su informe al Gobernador la Comisión de Derechos Civiles.⁵ La situación de los Derechos Civiles en Puerto Rico deja también mucho que desear porque no existe una actitud favorable hacia éstos en una gran parte de la sociedad puertorriqueña. En otras palabras, porque con muchísima frecuencia los derechos civiles se violan en Puerto Rico o no se respetan, no tanto por un desconocimiento de éstos sino por falta de sensibilidad y de respeto hacia ellos.

Precisamente por ello muchos de los grupos que incurren en violaciones de estos derechos, o incitan a que se atente contra ellos, están formados por personas marcadas por una fobia u obsesión persecutoria hacia algún sector específico de nuestra sociedad. Por eso en vez de constituirse principalmente para luchar a favor de alguna causa estos grupos son siempre organizaciones anti algo: anticomunistas, antiindependentista, antidominicanos, antifeministas. En otras palabras se trata de personas que sufren una perturbación ideológica producto del derechismo, y el racismo o de un fundamentalismo religioso para el cual Dios no es amor sino un autócrata autoritario y vengativo que no tolera ningún comportamiento que se aleje en lo más mínimo de los códigos sociales y morales establecidos hace varios milenios en los textos bíblicos.

En muchas ocasiones estos comportamientos responden también a estímulos políticos o a actitudes persecutorias de origen religioso apoyadas de manera oportunista por políticos y funcionarios públicos. En otras, se trata de fobias importadas de Estados Unidos como ocurrió con el mcCartismo, el anti nacionalismo visceral de la década del treinta o más recientemente con las leyes antiterroristas del “USA Patriot Act”.

Es evidente que el desconocimiento de los derechos civiles y la falta de educación democrática contribuyen a las actitudes persecutorias y a los intentos de negar la protección

⁵ Eduardo Seda Bonilla. **Los derechos civiles en la cultura puertorriqueña**. Ediciones Bayoán Río Piedras 5ta edición Revisada 1991.

Informe del Gobernador para el estudio de los derechos civiles en Puerto Rico. Comisión de Derechos Civiles 1959.

y el beneficio de las leyes fundamentales a sectores particulares en nuestra sociedad. Pero lo que más que genera en Puerto Rico persecución contra personas y grupos específicos en este momento es la manipulación ideológica que llevan a cabo organizaciones de carácter político o religioso, cuya razón de ser parece que es cada vez más la intolerancia y la fobia hacia algún sector particular de nuestra sociedad.

Para contrarrestar el efecto corrosivo de la manipulación ideológica y las prédicas persecutorias de estas organizaciones no basta, por lo tanto, dar a conocer y exponer las virtudes de los derechos civiles y de la cultura democrática. También se necesita llevar a cabo un esfuerzo de desensamblamiento para que se cree conciencia entre los puertorriqueños del peligro que representa, para el conjunto de nuestra sociedad, permitir que se violen los derechos de cualquiera de los sectores que forman parte de nuestra colectividad.

Esa tarea es cada vez más necesaria porque los puertorriqueños hemos tenido que luchar mucho por conquistar nuestros derechos fundamentales y aún nos queda mucho por hacer para alcanzar la plenitud de las protecciones que nos cobijan como pueblo históricamente y políticamente constituido. Esa lucha tiene ya más de cien años de existencia. Durante el siglo 19, el desarrollo de una cultura democrática fue frenado en Puerto Rico por los poderes omnímodos que ejercían en nuestro país los Capitanes Generales, nombrados por las autoridades coloniales españolas. Aunque la Carta Autonómica de 1897 extendió a los puertorriqueños la ciudadanía española y las libertades civiles garantizadas por la Constitución de 1876, estas atribuciones no llegaron a tener vigencia como consecuencia de la toma de Puerto Rico como “botín guerra” por los Estados Unidos.

A pesar de que la cultura democrática de los Estados Unidos en esa época era muy superior al desarrollo de la democracia en España, los beneficios y las bendiciones que prometió en su Proclama el General Miles llegaron a Puerto Rico con mucho retraso y de una manera torcida. El origen de esta situación fue la visión negadora de lo puertorriqueño y la actitud furibundamente hispanofóbica de la ideología del “Destino Manifiesto” que dirigió la política colonial de Estados Unidos en Puerto Rico por más de treinta años.

El término “Destino Manifiesto” fue utilizado por primera vez en el año 1845 por el editorialista del New York Post John O’Sullivan, para proclamar que Estados Unidos estaba predestinado a poseer todo el continente americano y a imponer en éste sus instituciones y su sistema de vida.⁶ Esa visión del papel de Estados Unidos en la historia se inspiraba en la doctrina que originalmente glorificaba la raza teutónica, la cual sirvió para justificar el proceso de expansión hacia el oeste a través de una frontera móvil. También, sirvió como justificación ideológica de un racismo antiindio y antimejicano, en el que se veía a estos grupos humanos como pueblos inferiores y sin historia.

Puerto Rico fue visto también como un pueblo inferior y sin historia por las autoridades coloniales norteamericanas que dirigieron los destinos de nuestro país durante las primeras tres décadas del siglo veinte. Durante ese período Estados Unidos trató por todos los

⁶ Dr. Alan Axelrod and Charles Phillips. **What every American Should Know about American History.** Adam Media Corporation Holbrook Massachusetts

medios de desarraigar a los puertorriqueños de su tradición cultural y lingüística y de imponerles una nueva identidad. Las decisiones que se tomaron durante ese período por las autoridades coloniales estadounidenses estuvieron, por esa razón, siempre fundadas en una visión distorsionada de la realidad puertorriqueña en la que se subestimó el legado cultural de cuatrocientos años de colonialismo español en la isla, no se entendió cual era la verdadera realidad lingüística de los habitantes de esta isla, y se impusieron decisiones absurdas que luego se tradujeron en fracasos.

Como señala en uno de sus libros el juez del Tribunal Supremo Jaime Fuster muchos de los logros de los puertorriqueños se perdieron con la llegada de los norteamericanos a Puerto Rico en 1898.⁷ Además, de acuerdo con este autor:

*“La primera ley general aprobada por el gobierno de Estados Unidos para Puerto Rico, el Acta Foraker, no permitía mucha participación de los puertorriqueños en el gobierno de sus propios asuntos y nada decía sobre los derechos civiles”.*⁸

El Acta Jones de 1917 alteró parcialmente esa situación. Además de conferir la ciudadanía americana a los puertorriqueños el Acta contenía una Carta de Derechos y permitía una mayor participación de nuestro pueblo en sus propios asuntos. A pesar de esas nuevas atribuciones, la situación de los Derechos Civiles en Puerto Rico siguió siendo precaria ya que la nueva Ley Orgánica no cambió en lo fundamental el carácter colonial de nuestra relación con Estados Unidos, ni modificó la ideología imperialista de la administración estadounidense en la isla.

Con la proclamación en 1952 del Estado Libre Asociado (ELA) muchas de esas limitaciones parecían haber quedado atrás. En primer lugar, porque el ELA era una respuesta de los Estados Unidos y del gobierno puertorriqueño de entonces a las exigencias de la comunidad internacional, empeñada en ese momento en que se cumpliera con los reclamos del proceso de descolonización impulsado en la ONU por los países emergentes del mundo afro asiático.

En segundo lugar, porque la Carta de Derechos que contiene la Constitución del ELA está considerada como una de las mejores que existen actualmente en el mundo.

Por último y en tercer lugar, porque la nueva orientación política que gobernó en Puerto Rico a partir de la década del cuarenta, y que propulsó a comienzo de los años cincuenta la creación del Estado Libre Asociado fue el producto, por un lado, de la crisis provocada por la quiebra del proyecto económico impulsado a su llegada a la isla por Estados Unidos basado en el monocultivo de la caña, así como por el otro, del fracaso de la administración colonial de la isla y de la constatación de la imposible implementación de la política cultural asimilista que se trató de imponer en Puerto Rico.

En otras palabras, en la década del cincuenta Puerto Rico parecía no sólo estar estableciendo un ordenamiento constitucional en asociación con Estados Unidos que se presentó como compatible con los criterios de la descolonización, sino también recobrando tanto su tradición cultural y su personalidad histórica y sociológica, como su capacidad para gobernar sus propios asuntos. A pesar de esas expectativas, la obsesión anticomunista de la guerra fría, la tradición de confrontación entre el Estado y el nacionalismo junto con la confusión creada por más de treinta años de intento de desarraigo de nuestra identidad, no permitieron el logro de los consensos necesarios para el funcionamiento adecuado de una cultura democrática fundada en el respeto del derecho ajeno.

El Puerto Rico de principios del siglo veintiuno es un producto de esa situación pero también del agotamiento del modelo económico modernizador establecido durante la posguerra, de la hipertrofia del Estado Benefactor surgido en Estados Unidos con el “New Deal” y ampliado con los programas de la “Guerra contra la Pobreza”, así como de los intentos posteriores impulsados por el neoliberalismo para desmontar el sistema de seguridad social. Somos también un país impactado en su cimiento, por el desarrollo descomunal del mercado de estupefacientes y de una economía informal basada en la actividad criminal, la violencia y la intimidación.

Además de todo eso, somos sobre todo el resultado de una cultura política fundada en la partidocracia, el clientelismo y el tribalismo, para la cual el apoyo de la estructura partidista, la pala, el enchufe, la corrupción y el soborno tienen actualmente más arraigo que los derechos, los reglamentos y las disposiciones legales y constitucionales. La carga subjetiva de estas actitudes mantiene actualmente en jaque a nuestra vida institucional, y perjudica seriamente el respeto y aprecio de los derechos civiles y sociales, así como el desarrollo óptimo de la responsabilidad ciudadana.

Por esa razón, cualquier estrategia que se desarrolle en estos momentos para promover el conocimiento y la práctica de los derechos civiles en Puerto Rico, tiene que comenzar por reconocer el peso enorme de la realidad subjetiva en que se encuentra atrapada actualmente nuestra cultura política, así como los factores que frenan el desarrollo óptimo de nuestra práctica cívica y democrática. Tan importante como conocer esos factores limitantes, es conocer también los progresos más significativos que se han logrado en esta área y el aprovechamiento que podemos obtener de ellos.

Posiblemente el logro mayor que se ha obtenido en materia de derechos civiles en Puerto Rico desde el establecimiento en 1952 de la Constitución del Estado Libre Asociado, es la descriminalización del independentismo. Ese logro, como todos sabemos, es en gran medida un resultado del crimen del Cerro Maravilla ocurrido en 1978, y en el que como consecuencia de la ideología gubernamental prevaleciente diez policías llegaron a creer que en Puerto Rico no era un delito matar a un independentista si se le calificaba de terrorista. La investigación de ese asesinato que condujo el Senado de Puerto Rico, luego de un intento monumental de encubrimiento sensibilizó de manera tan dramática a nuestro país,

que abrió el camino años después para la devolución de las carpetas y ayudó a producir un cambio de actitudes de nuestra sociedad hacia el sector independentista.

De esa manera el estado y la sociedad puertorriqueña llevaban a cabo la rectificación de un gran injusticia. Esa rectificación fue no sólo un aprendizaje importante en materia de derechos civiles sino también una gran lección cívica y política para toda la sociedad puertorriqueña.

Lo ocurrido en Puerto Rico a raíz de ese proceso contrasta radicalmente con el momento político que se vive actualmente en Estados Unidos, como consecuencia de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 y de la posterior aprobación del “USA Patriot Act”. El impacto de ambos acontecimientos llega a Puerto Rico en un momento en que, como consecuencia del proceso de Vieques, los valores y actitudes de la cultura de paz desplazan la tradición de confrontación violenta entre el independentismo y el gobierno federal y en el que emerge por primera vez, de manera palpable, el fenómeno del “Poder Boricua” en sectores importantes de Estados Unidos como New York y la Florida Central.

En Estados Unidos por el contrario, los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 permitieron que un gobierno que llegó al poder de manera dudosa en el año 2000, y el cual es respaldado por los grandes intereses petroleros y el complejo militar-industrial, arrastrara al país a un estado de guerra perpetua contra lo que Bush define como “el eje del mal” e impusiera una legislación “antiterrorista” que amenaza seriamente la libertades de expresión y de asociación, el derecho a la intimidad y el debido proceso de ley. Ese estado permanente de alarma nacional invocado por Bush y en cuyo nombre se violó la soberanía nacional del pueblo irakí y se atentó contra el más sagrado derecho de los ciudadanos de ese país, que es el derecho a la vida, amenaza también doblemente a la cultura democrática y a los derechos civiles en la sociedad puertorriqueña.

Por un lado, la legislación antiterrorista impuesta por Bush amenaza directamente a Puerto Rico porque nuestra subordinación política a Estados Unidos nos hace completamente vulnerables a la violación gubernamental de los derechos civiles, a la vigilancia electrónica y a la persecución permitidos en el “USA Patriot Act”. Por otro lado, el clima ideológico impulsado por Bush impacta negativamente en Puerto Rico porque nuestra indefinición, en materia de status, ha alentado la existencia en nuestro país de un sector derechista de orientación asimilista altamente influenciado por el pensamiento militarista para el cual la democracia, los derechos civiles y la tolerancia tienen un valor menos que secundario, el cual está además siempre subordinado a la seguridad nacional de Estados Unidos.

Esa ideología derechista y militarista se manifestó dramáticamente en la lucha a favor de la paz para Vieques. Las peores consecuencias de esa mentalidad la sufrieron las personas que practicaron la desobediencia civil pacífica quienes recibieron severas sentencias en la corte federal. Paradójicamente estos desobedientes civiles luchaban para reclamar derechos de naturaleza civil, ambiental y comunitarios que están garantizados por las leyes de Estados

Unidos, los cuales nunca fueron respetados por la Marina, ni recibieron protección del Tribunal Federal de Puerto Rico.

A pesar de ello la Marina tuvo que salir de Vieques y la cultura de paz hechó raíces en nuestra sociedad. Este adelanto en el logro de una sana convivencia tiene una gran importancia en este momento para Puerto Rico ya que el obstáculo mayor y la amenaza más seria que tiene hoy día la vida democrática en nuestro país no es, como se pensaba anteriormente, el desconocimiento de los derechos civiles sino el desarrollo de ideologías basadas en obsesiones persecutorias las cuales son producto de una visión prejuiciada y distorsionada de la realidad.

Por eso el principal antídoto de nuestra sociedad contra los peligros de la visión militarista de la política, las obsesiones persecutorias del fundamentalismo religioso y la degradación moral y la violencia que produce la cultura del crimen, son los valores y actitudes de la cultura de paz cuyos principios constitutivos son: 1. el respeto de todas las vidas. 2. el rechazo de la violencia. 3. la liberación de la generosidad. 4. la necesidad de escucharnos para comprendernos. 5. la preservación del planeta. 6. la reinención de la solidaridad.

Para que ese esfuerzo tenga éxito necesitamos sin embargo, que el gobierno, la Comisión de Derechos Civiles, el Departamento de Educación y la Sociedad Civil se envuelvan seriamente en la creación de un programa de enseñanza y de divulgación de la cultura de paz.

Documento de compromiso público inspirado en el *Manifiesto 2000*.
Se adopta e inicia su divulgación el 19 de octubre del 2000 como parte de
las actividades del Año Internacional por una Cultura de Paz.

Agenda Puertorriqueña Para una Cultura de Paz

*Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, 2000*

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclamó el año 2000 como el Año Internacional de la Cultura de Paz. Como parte de las actividades para ese año, la ONU estableció seis propósitos que se deben promover en todo el mundo para ayudar a transformar la cultura de guerra y de violencia en que vivimos en una cultura de paz y de no violencia. Los propósitos que se establecieron para esos fines son:

- (1) el respeto de todas las vidas**
- (2) el rechazo a la violencia**
- (3) la liberación de la generosidad**
- (4) la necesidad de escuchar para comprendernos**
- (5) la preservación del planeta**
- (6) la reinención de la solidaridad**

Todas estas metas tienen un sentido muy importante para la sociedad puertorriqueña, la cual necesita en este momento repensar su lugar en el mundo, redefinir el sentido y el alcance de su realidad política y de su relación con Estados Unidos, y reestructurar el sentimiento de solidaridad que debe caracterizarnos como colectividad humana para poder sentar sobre bases más sólidas nuestro proyecto como pueblo. Consciente de esa situación, la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico invita, como parte de su proyecto educativo multidisciplinario, a todas las personas así como a todas las organizaciones cívicas, políticas, sindicales y religiosas de nuestro país a colaborar en el establecimiento de una agenda puertorriqueña para una cultura de paz, cuyos principales objetivos deben ser:

- Comprometernos con el derecho a una vida digna para todos/as los/as puertorriqueños/as. Promover para la presente y las futuras generaciones una sociedad más justa con igualdad de oportunidades para todos/as, en la que se puedan garantizar a cada uno de sus miembros los derechos a la educación, a un trabajo seguro y al legítimo disfrute de la vida.

- Rechazar la violencia en todas sus manifestaciones estructurales, sociales e interpersonales y, en particular, en su utilización contra la niñez, la mujer, los envejecientes, y otros sectores marginados y excluidos.
- Rechazar la violencia como instrumento para resolver los conflictos sociales, políticos y familiares. Rechazarla como alternativa a la búsqueda de diálogo y de consenso en que debe estar fundada nuestra práctica colectiva y nuestra vida política e institucional.
- Combatir el tribalismo, la corrupción y la prepotencia que han estado presentes tanto en las actividades partidistas como en la política pública en Puerto Rico. Fomentar, por el contrario, una nueva cultura política basada en la generosidad, el diálogo y el análisis serio y mesurado de los problemas que nos aquejan, así como en la disposición de todos/as a concertar esfuerzos para hacer frente a las situaciones y los asuntos en los que estamos divididos como pueblo.
- Fomentar el hábito de escuchar con seriedad y tratar de entender todos los mensajes y, en particular, aquellos con los que estamos en desacuerdo para tratar de encontrar puntos en común a partir de los cuales se pueda minimizar las divergencias y establecer entendimientos en situaciones conflictivas.
- Defender y preservar nuestros recursos naturales y la diversidad en las formas de vida de nuestro planeta, promoviendo un desarrollo económico racional y sustentado que proteja y preserve nuestra tierra, y fomente un consumo responsable de nuestros bienes naturales.
- Combatir la visión de la vida en sociedad como una lucha de todos/as contra todos/as. Promover en su lugar la solidaridad, la plena participación de todos/as los ciudadanos/as en la vida pública y social y condenar el discrimen por raza, sexo, género, clase social, creencias ideológicas, morales, filosóficas y religiosas o por razones de impedimento y de origen.
- Convertir la sufrida y abusada isla puertorriqueña de Vieques en un símbolo internacional de paz. Librarla de la destrucción militar y de los daños ecológicos que enfrenta actualmente. Promover la recuperación integral de su territorio para su desarrollo.
- Fomentar la solidaridad y la comunicación entre los/as puertorriqueños/as que habitamos esta isla y las comunidades puertorriqueñas de Estados Unidos. Interactuar con ellos y con otros sectores de la sociedad estadounidense para promover una cultura de paz.
- Unir esfuerzos con otras universidades e instituciones educativas así como con el mayor número posible de organizaciones y sectores de nuestra sociedad para dar a conocer y hacer realidad estos propósitos.

Ponencia presentada en:
Foro *Hacia una Agenda Puertorriqueña para el Año
Internacional de la Cultura de Paz*
Auspiciado por la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
Facultad de Estudios Generales
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras
19 de octubre de 2000

Una agenda para la cultura de paz en el discurso político en Puerto Rico

*Ángel Israel Rivera**

Introducción: La agenda para una cultura de paz y el proceso político

Toda agenda para la promoción de una cultura de paz, en cualquier sociedad, habrá de tener en cuenta, como un componente muy especial, el proceso político. En una sociedad como la puertorriqueña, en la cual hemos visto en los últimos años el incremento amenazante de la cultura de la violencia en sus diferentes manifestaciones, desde la guerra civil que genera el narcotráfico y la violencia oficial de la Marina de Guerra de los Estados Unidos contra la población de Vieques, pasando por las estadísticas abultadas de casos de violencia doméstica y de asesinatos, hasta la violencia que se vive en las carreteras del país y también hasta el ambiente crecientemente cargado por el insulto y la difamación en nuestras campañas políticas, una agenda para una nueva cultura de paz es, en nuestro medio, no sólo una tarea urgente, sino también difícil. Tal agenda de paz tiene pertinencia, por su propia naturaleza, tanto para la dimensión política que se ocupa de las políticas gubernamentales como para aquella que tiene que ver con el discurso político que promueven los dirigentes y funcionarios, los partidos políticos y los diversos grupos sociales que sirven de interlocutores con los partidos y con el gobierno. Aunque comprendo la importancia que tiene la agenda de una cultura de paz desde el punto de vista de la política pública, me concentraré más bien en esta presentación en la segunda dimensión que he mencionado sobre nuestra vida política: La del discurso político del gobierno, de los partidos y de los grupos que intervienen en la discusión colectiva de los asuntos públicos nacionales.

* El doctor Ángel Israel Rivera es Catedrático en el Departamento de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es moderador del programa radial Hilando Fino desde las Ciencias Sociales, que se transmite por Radio Universidad de Puerto Rico.

La adversariedad como discurso predominante

Como todos sabemos, el espacio público en Puerto Rico ha estado fundamentalmente copado por los agentes oficiales del propio gobierno y por los partidos políticos. El desarrollo mismo de la cultura política puertorriqueña, al calor de nuestras experiencias de convivencia política iniciadas en el Siglo 19 bajo la soberanía de la metrópoli española y de las nuevas experiencias vividas en el Siglo 20 con posterioridad al cambio hacia la soberanía de Estados Unidos de América, se dio bajo los signos del partidismo y de la adversariedad. En más de una ocasión, los propios personeros de ambas metrópolis tuvieron que conminar a nuestras elites políticas a echar a un lado el tribalismo partidista y la lucha personalista entre líderes adversarios que se comportaban como enemigos para poder establecer una interlocución más racional entre los poderes metropolitanos y la dirigencia de los partidos puertorriqueños. Los rasgos de una cultura política tribalista y adversarial se han ido sedimentando en nuestro cuerpo político a lo largo del siglo 20 y han tenido entre sus más notables manifestaciones, expresiones como las siguientes:

1. El fanatismo y el tradicionalismo partidista que determina la adhesión más emotiva que racional de muchos de los electores a uno de los partidos adversarios y a sus líderes
2. El personalismo arraigado alrededor de dirigentes políticos fuertes que gustan y atraen más por sus actitudes de prepotencia y combatividad que por su inteligencia a sus buenas ideas para el bienestar del país
3. Las acusaciones mutuas entre dirigentes de los partidos adversarios, bien sea de intenciones o de perpetración de fraude electoral, de persecución política contra miembros del partido contrario o de corrupción en la gestión pública, todo ello salpicado a menudo de ingredientes promotores de la discordia, tales como el insulto, la calumnia y la difamación
4. El clientelismo político que violenta el principio de mérito y establece el favoritismo partidista en la administración pública y hasta en la administración de nuestro sistema universitario público
5. El recurso de los dirigentes y de los partidos a todo tipo de estratagemas, trucos y triquiñuelas con el fin de derrotar al adversario e imponer la voluntad del partido mayoritario, como se puso de manifiesto de modo espectacular en los procesos relacionados con el plebiscito de status de 1998.
6. La devaluación en la calidad del debate público, en la deferencia a los cargos públicos y en el estilo del debate del cuerpo legislativo.
7. La agresividad y hostilidad mutua no sólo entre los líderes de partidos adversarios, sino también entre los gobernantes y dirigentes partidarios de una parte y los representantes de la prensa y de los medios de comunicación de la otra.

8. La prepotencia de los partidos de gobierno de interpretar el mandato electoral que surge de las urnas de la democracia como un cheque en blanco para llevar a cabo cualquier línea de acción que estimen conveniente a sus intereses, sin respeto ni consideración a la opinión pública, ni a la voluntad mayorista del pueblo mismo que los eligió.
9. Las acciones destempladas de quienes dirigen la rama ejecutiva del gobierno dirigidas a politizar la rama judicial o a retar sus decisiones cuando congrúen con su conveniencia partidista todo lo cual le hace violencia a las estructuras constitucionales de respeto a la separación entre los poderes ejecutivo, legislativo y judicial.

Ese clima de adversariedad, hostilidad y violencia verbal se manifiesta sobre todo en los años eleccionarios en que las contiendas primarias intrapartido y las competencias electorales entre partidos se convierten en batallas campales, en una competición feroz en el uso del dinero y de la publicidad para vencer más que para convencer, y en el recurso a los trucos y la destrucción de reputaciones como instrumento para apabullar al adversario.

De esta breve descripción debe resultar bastante evidente el hecho de que una agenda para la construcción de una cultura de paz en el discurso político y en el diálogo público no es algo que podamos poner en manos de la elite política que dirige los partidos, de las mismas personas e instituciones que han promovido por décadas la cultura de la violencia y de la adversariedad en el debate público puertorriqueño.

De hecho, la propia evidencia histórica nos demuestra que, en Puerto Rico, como en muchas otras sociedades, los consensos entre los partidos políticos, aunque pueden ocurrir, suelen ser muy frágiles. Acostumbrados al clima de competición adversarial, los disensos tienden a imponerse bastante pronto, aún en los intentos de consenso. En la década del 1920, por ejemplo, la Alianza Puertorriqueña formada por una facción del Partido Republicano y por el Partido Unión duró tan solo cinco años entre 1924 y 1929 y estuvo azarada de continuo por las desavenencias personalistas entre Antonio R. Barceló y José Tous Soto, por las disputas por cargos de gobierno y por las diferencias ideológicas en torno al status. En 1989, los tres partidos actuales llegaron a un consenso procesal para impulsar el examen del asunto político de Puerto Rico en el Congreso, se proclamaron los tres como “el Partido de Puerto Rico” pero, al fin y al cabo, cuando el Congreso no legisló para celebrar un plebiscito con aval congresional en 1991, el consenso se deshizo rápidamente ese año y los partidos volvieron a la adversariedad tanto en el referéndum de derechos democrático de 1991 como para el plebiscito de 1993. Más recientemente el consenso nacional puertorriqueño forjado en torno a la política de “ni una bomba más en Vieques” resultó al menos parcialmente vulnerado cuando el PNP se retiró del mismo a raíz del acuerdo Clinton-Roselló. Si el consenso nacional en favor de la paz en Vieques se ha mantenido, ha sido principalmente por el hecho de que las bases del mismo no la sentaron los partidos, sino la sociedad civil puertorriqueña. El caso de Vieques ilustra con claridad cómo los consensos y el clima de solidaridad pueden ser más duraderos y efectivos cuando se gestan desde la sociedad civil que cuando están bajo la dirección de los partidos políticos. Y no ha sido este el único caso

reciente ya que el éxito del voto negativo contra la enmienda constitucional de limitación del derecho irrestricto a la fianza fue también algo gestado desde la sociedad civil, aunque algunos partidos políticos se sumaron al mismo.

La construcción de una nueva cultura de paz y solidaridad: una tarea para la sociedad civil puertorriqueña.

De todo lo señalado se infiere que para emprender la difícil tarea de inventar una nueva cultura política puertorriqueña de solidaridad y paz en lugar de la que ha predominado históricamente, es preciso aunar esfuerzos de diversos sectores de la sociedad civil puertorriqueña en lugar de esperar que esa cultura de paz y solidaridad pueda forjarse por los partidos. No se debe destacar la posibilidad de que algún partido de entre los existentes, o un partido de nuevo cuño que pueda surgir en el futuro, pueda adoptar en algún momento procesos de consenso y solidaridad en su gestión pública, pero ello será más probable sólo si el clima de solidaridad se va forjando primeramente por diversos grupos de la sociedad civil. Trasformar una cultura política que ha dominado por décadas o por más de un siglo no es tarea fácil, pero tampoco es imposible. Uno de los ejemplos más notables de este tipo de transformación de la cultura política de un pueblo es la observada en España en su transición hacia la democracia después de décadas de dictadura franquista. Fueron precisamente los diversos grupos culturales y de la sociedad civil que, a contracorriente y a pesar de las grandes limitaciones que les impuso el régimen autoritario del General Franco, fueron labrando una cultura política democrática que fructificó más adelante cuando, a la muerte del dictador, fue posible hacer la transición hacia la democracia.

Cualquiera que observe el proceso democrático español contemporáneo verá que la democracia se ha consolidado y que el recurso al diálogo, la concertación, la solidaridad y los consensos son mucho más frecuentes y viables hoy que durante los años de la frágil democracia republicana que antecedió la Guerra Civil y, por supuesto, que durante los tiempos más imponentes de la dictadura franquista. La transformación de la cultura política por vía de la invención de nuevos patrones de conducta política, de un nuevo discurso público, o de unos nuevos mecanismos de deliberación y de democracia participativa, es una posibilidad que se ha escenificado en diversa medida, no sólo en España, sino también en Italia y otros países de la Unión Europea, así como en algunos de los países poscomunistas de la Europa del Este. El proceso puede ser difícil y suele tomar gran esfuerzo, pero es viable, no es un imposible ni una quimera. Tampoco se ha de pretender que sea perfecto, puesto que ciertos elementos de la vieja cultura política adversarial podrán pervivir al calor del sustento que continuarían dándole ciertos grupos o sectores de la sociedad.

En el seno de la sociedad civil puertorriqueña contemporánea existen suficientes personas y grupos comprometidos con la paz, la solidaridad y la búsqueda de los consensos nacionales para que la tarea pueda emprenderse. En cierto modo, se ha iniciado ya desde varias experiencias solidarias; la más reciente y prominente de las cuales ha sido la solidaridad con

la paz para el pueblo de Vieques. La sociedad civil puertorriqueña, no obstante, ha estado en el pasado un tanto fragmentada y ha exhibido una cierta debilidad frente a los partidos políticos en algunos asuntos importantes, como por ejemplo, en lo relativo al problema del status político. Sin embargo, ello no significa que esa realidad no se pueda transformar.

Esa transformación que debe ocurrir en la sociedad civil misma, pasa a mi juicio por la adopción de una definición más amplia y más democrática de lo que es la sociedad civil. En nuestro medio, muchas veces se ha limitado la definición más amplia y más democrática de lo que es la sociedad civil. En nuestro medio, muchas veces se ha limitado la definición de la sociedad civil a los grupos organizados que representan diversos intereses particulares o intereses sociales, tales como la ecología, los derechos de la mujer, o la justicia en las relaciones obrero patronales (los sindicatos). Aunque los grupos o entidades formales de carácter sindical, empresarial, profesional o comunitario pueden ser parte viva y esencial de la sociedad civil de cualquier país, no necesariamente lo son en todo momento. En Puerto Rico hemos observado cómo ciertos grupos sindicales, profesionales, empresariales o de otro tipo reproducen a menudo en su interior el mismo clima de adversidad, de insolidaridad, de espíritu de facción o de partido y hasta prácticas antidemocráticas - tanto en su funcionamiento interno como en su inserción en el sistema político. Propongo, por tanto, que intentemos vincular a la sociedad civil puertorriqueña en la agenda para el desarrollo de una nueva cultura política de paz y de solidaridad nacional tomando como primer paso la difusión de una definición de la sociedad civil la cual no defina sus integrantes por si se organizan o no como grupo formal, o por si se activan frente al estado y los partidos para defender sus intereses particulares de grupo, sino por si llevan o no a cabo ciertos tipos de conductas democráticas. Concurro plenamente con Roberto Saba¹, ex director ejecutivo del grupo argentino *Poder Ciudadano*, cuando indica que, al definir la sociedad civil como el conjunto de organizaciones no gubernamentales que presionan a los gobiernos en busca de que se atiendan sus intereses particulares, el ciudadano individual y común queda marginado, ignorado y suplantado por el cuadro más o menos **oligárquico** de los grupos organizados². Para Saba esta **concepción grupal de la sociedad civil** sirve a los propósitos normativos de una concepción de la democracia que él llama “democracia de los grupos especiales de interés” (*interest group democracy*). No sirve, sin embargo, para promover otro tipo de democracia más participativa la cual denomina “democracia deliberativa” (Saba, 1998). En ese sentido, me parece útil adoptar la definición de sociedad civil que está contenida en la siguiente cita tomada de Saba:

¹ Roberto Saba ha sido director ejecutivo de la organización nacional de ciudadanos argentinos denominada *Poder Ciudadano* y profesor de derecho constitucional en la Universidad de Palermo de Buenos Aires, y de derechos civiles en la Universidad de Buenos Aires.

² No hay que olvidar que un sólo ciudadano, frecuentemente portavoz de una inquietud o necesidad deliberada con otros ciudadanos, puede llegar a tener un impacto importante en las decisiones que finalmente se adoptan por los poderes públicos. Durante su campaña electoral como candidato a gobernador por el Partido Nuevo Progresista; por ejemplo, Carlos Pesquera refirió a la prensa como ejemplo el caso de un ciudadano que propuso un cambio de ubicación de una estación de reparaciones para el tren urbano que se construye en la zona metropolitana. Las autoridades gubernamentales hallaron su propuesta tan superior y convincente que la ubicación original programada que, finalmente, cambiaron la decisión e implantaron la propuesta de ubicación presentada por dicho ciudadano.

Una sociedad civil vigorosa es aquella que es capaz de moverse más allá de la opinión pública variable e idiosincrásica hacia un juicio público más sólido, uno que se mueve colectivamente de las meras protestas a las propuestas, una que no puede ser burlada por funcionarios gubernamentales que sólo ofrecen respuestas superficiales a los problemas complejos que afectan la vida cotidiana de la gente: una que está siempre alerta y preparada a actuar porque sabe lo que quiere y por qué lo quiere. Para poder actuar, la gente tiene que tomar decisiones y como tales decisiones no son fáciles sino difíciles, a veces muy difíciles, los ciudadanos individuales tienen que recurrir a deliberar con otros sobre formas posibles de acción y las direcciones posibles de la política públicas. La esencia de la sociedad civil, entendida de este modo, no es ya más—o mejor, no es solamente ya un buen grupo de organizaciones sólidas sino más bien un siempre creciente grupo de ciudadanos que son lo suficientemente diestros en el duro trabajo de tomar decisiones juntos (hacer selecciones difíciles), siempre alertas y concientes de lo que quieren y de lo que están dispuestos a negociar con el fin de dar un paso adelante sin eliminar a otros del juego político³.

De la cita anterior se llega a la conclusión que la construcción de una sociedad civil auténtica, cada vez más fuerte y vigorosa pasa ineludiblemente por la capacitación de los ciudadanos para la deliberación pública, y no solamente por la multiplicación de grupos y de organizaciones no gubernamentales. La democracia deliberativa y la concepción de sociedad civil que viene aparejada a ella, es una opción normativa. No es lo que es, mas no es todavía lo que existe, pero sí lo que debe ser. Ayudar a crear, a hacer posible la democracia deliberativa y una sociedad civil vigorosa, debe ser una de las metas principales de aquellos grupos que están seriamente interesados en profundizar y mejorar nuestra democracia; y que en Puerto Rico se puedan resolver favorablemente los problemas relacionados con el estatus político y el estatus económico de nuestra sociedad nacional. Debe ser también meta ineludible en el objetivo de construir un nuevo discurso político de paz, solidaridad y colaboración constructiva.

La democracia deliberativa: un instrumento esencial para la promoción desde la sociedad civil de una agenda de paz y solidaridad en nuestra vida política

La democracia deliberativa se basa fundamentalmente en la idea de que los ciudadanos, no empece los intereses particulares diferentes que puedan tener, ni la divergencias político-ideológicas que los separan, poseen también numerosos intereses en común, los cuales pueden tomar como base para la colaboración solidaria. La democracia deliberativa se sustenta precisamente en la distinción entre el posible enfoque del debate adversarial y aquel de la deliberación solidaria. En el debate tradicional, los grupos o partidos que compiten entre si llevan al terreno público sus propias soluciones y modelos, las cuales compiten unos con los otros; y en ese clima de competencia y adversariedad, la finalidad del debate

es derrotar al oponente, “ganar” uno y hacer perder a los demás, a base de convencer a la opinión pública y a los votantes de que favorezcan las posiciones propias frente a las ajenas. En el modelo de democracia deliberativa se comienza por reconocer que hay un problema común, que nos afecta a todos de una u otra manera. Se plantea la búsqueda de posibles soluciones al problema en un clima de diálogo, de intercambio de ideas, de negociación y de disposición a hacernos concesiones mutuas. En lugar de comenzar a debatir con base en soluciones que cada grupo o partido ha adoptado previamente, se delibera, se conversa y se discute en búsqueda de puntos comunes y de soluciones que puedan ser aceptables para todos o al menos para una mayoría sustancial de entre quienes participan en el proceso deliberativo. Las soluciones y propuestas quedan abiertas a lo que surja de la deliberación misma. El objetivo no es que una posición o solución preconcebida “gane” frente a otras que se consideran adversarias, sino **la construcción de consensos**. Un consenso no es otra cosa que un acuerdo, un consentimiento mutuo, el cual surge de la deliberación. Se delibera y se analizan las diversas posibilidades hasta que se llega a un terreno común, a una idea aceptable apoyada por la gran mayoría de los participantes. El consenso siempre es más que una mera convergencia, incluso va más allá de la concertación, para labrar un nuevo interés en esforzarnos juntos por traer a la realidad una solución que se ha aceptado por la mayoría luego de la deliberación y de las concesiones mutuas. El consenso, por definición no es maximalista, no busca maximizar ninguna idea preconcebida. Busca más bien lograr un acuerdo que sea lo más amplio posible, que satisfaga el mayor número posible de participantes, de grupos y de ciudadanos. Los consensos, por supuesto, no requieren de la unanimidad. Siempre habrá ciudadanos o grupos que pueden ubicarse fuera del consenso. Lo más importante es que una mayoría sustancial de los actores y participantes apoyen o consientan a aquello que se ha adoptado **“por consenso”**.

El dispositivo mismo de la deliberación presume actitudes de solidaridad, respeto mutuo y una cultura política de paz y colaboración. Como no se trata de ganar o perder, como no se trata de vencer sino de convencer, y de buscar aquello que beneficie al mayor número, el proceso deliberativo mismo asume y promueve las prácticas propias de una cultura de paz: la capacidad para escuchar a otros, el abandono de las posiciones arrogantes y prepotentes, la exclusión de todo tipo de violencia verbal y la disposición a utilizar el diálogo y hasta la investigación democrática a fin de lograr respuestas o soluciones no sólo efectivas, sino también consensuales. El proceso mismo de la deliberación democrática presupone el clima de solidaridad, de paz, de apertura al diálogo franco y a la concertación de voluntades para hallar mejores soluciones con el aporte de todos aquellos que desean aportar. Es por eso que el consenso nacional sobre Vieques, logrado en 1999, es uno de los mejores ejemplos recientes sobre el clima de deliberación y de búsqueda de los consensos. Tanto en el consenso que forjaron diversos grupos comunitarios, religiosos, estudiantiles, sindicales, profesionales, y de lucha por los derechos de las mujeres, como en los trabajos de la propia comisión sobre Vieques nombrada por el Gobernador Roselló se dieron todos los elementos de respeto mutuo, de cultura política de paz y solidaridad, de inclinación a la búsqueda de objetivos comunes por encima de las diferencias. Y se llegó así a consensuar el que todos los grupos y partidos harían un frente común frente a las autoridades estadounidenses

para exigir que se cumpliera con la política de “ni una bomba más en Vieques” y se lograra el objetivo de la salida de la Marina de Guerra de Estados Unidos de la isla municipio lo más pronto posible. Todos los participantes llegaron a saber exactamente qué querían y por qué lo querían como sugiere la cita de Saba presentada anteriormente. El abandono del consenso que ha continuado recibiendo el apoyo de los grupos de la sociedad civil y de los otros dos partidos políticos.

Desde el momento en que un número creciente de ciudadanos se capaciten en nuestro país para la deliberación democrática, desde el momento en que más y más grupos organizados de la sociedad civil adopten las prácticas y estilos de la deliberación, se estará iniciando al proceso de impactar la sociedad toda con una nueva cultura política, con un nuevo discurso político. Y en la medida en que un número cada vez mayor de ciudadanos particulares y de grupos organizados utilicen la deliberación pública para llegar a consensos sólidos y presenten éstos ante la opinión pública y ante las autoridades gubernamentales como propuestas viables, de modo que más allá de la protesta venga la propuesta, se estará llevando ineludiblemente a las elites políticas tradicionales y a los partidos políticos a tener que acomodarse a los nuevos tiempos. Como ocurrió en Vieques, el consenso logrado primeramente entre grupos de la sociedad civil viequense y puertorriqueña ineludiblemente arrastró a los tres partidos políticos, a querer formar parte del mismo. Cuando los pueblos hallan su propia dirección sin necesidad de esperar por lo que dicten los gobernantes ni los dirigentes de los partidos, se van quebrando con ello las viejas estructuras de la partidocracias y los partidos políticos, o se ajustan a la voluntad de la mayoría y a los consensos labrados desde la sociedad civil, o se arriesgan a condenarse a sí mismos a la impertinencia y a la inutilidad. Esto último puede llevar a su suplantación por medio de nuevas entidades y grupos como ha ocurrido ya en Italia, en Venezuela y en otros lugares en las que estructuras partidarias tradicionales han caído en descrédito y han sido suplantadas por los movimientos sociales organizados por el pueblo con la colaboración de nuevas elites que se separan de las prácticas de la clase política tradicional.

La agenda para una cultura de paz en Puerto Rico debe por tanto incluir de forma prioritaria, como lo señala el documento que se ha presentado aquí hoy, la promoción de la cultura de paz y de solidaridad en el ámbito de la clave del discurso político y de las prácticas y estilos de la convivencia e interacción que utilizan los grupos, los partidos y el propio gobierno en relación con los ciudadanos. De esa manera, estaremos superando la cultura política del enfrentamiento, de la adversidad y de la violencia por una nueva cultura política que nos lleve a una sociedad más inclinada a la paz y a la solidaridad.

Este ensayo proviene de:
Conde Pacheco, Judith (2004, mayo).
Diario con nombre de mujer: Rostros y voces para una cultura de paz.
Proyecto de Maestría, Escuela de Ecología Familiar.
Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación,
Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.

*Dedicado a Gladys Rivera
Co-fundadora de la Alianza de Mujeres Viequenses
Persona que avivó mi inquietud sobre qué podíamos hacer
para que las mujeres y más personas de la comunidad
participaran en los procesos para desmilitarizar a Vieques.*

Diaristas de paz... Jornada de una alianza de mujeres en Vieques

*Judith Conde Pacheco**

*Porque sabemos que la historia se va construyendo
pisada a pisada, puntada a puntada y porque las mujeres
hemos sido silenciadas en todo el proceso durante siglos
no podemos ya dejar de contar nuestras historias.*
(Mujeres de Negro, 2003)

Un recorrido a través del suceder viequense para lograr la salida de la Marina de Guerra Estadounidense y la revisión de documentos generados sobre esta jornada para la desmilitarización y la paz me permiten percatarme de que las mujeres no figuran como protagonistas de esta historia. **Diaristas de paz... invisibilizadas por la historia** es la forma como describo a un grupo de mujeres viequenses, protagonistas de gestas cotidianas por la justicia y la paz. Las mujeres de Vieques, como el resto de las mujeres en el mundo, han aportado y aportan un gran trabajo al desarrollo de sus comunidades. Dicho trabajo ha estado orientado a la integración de la mujer en acciones para la construcción de una Cultura de Paz. Sin embargo, no ha sido suficientemente reconocido ni valorado. Nuestras historias no contadas son necesarias para la recuperación de nuestra identidad y para cambiar las visiones que se tienen sobre la participación de las mujeres en los espacios de transformación social, política y económica de la sociedad.

*Judith Conde obtuvo el grado de maestría en Ecología Familiar de la Universidad de Puerto Rico en el 2004. Se desempeña como Economista del Hogar del Servicio de Extensión Agrícola en la isla-municipio de Vieques. Es Co-fundadora de la Alianza de Mujeres Viequenses.

El poder de las historias, las reflexiones, los escritos sobre Vieques, sobre la lucha, sobre ser madre, sobre ser mujer, sobre la vida, sobre Dios que encontrarás en este Diario son las pisadas, las puntadas a las que se refieren las Mujeres de Negro en su trabajo en contra de la guerra y recogido en su agenda 2003. En Vieques hemos ido hilvanando historias, tejiendo sueños, y reconstruyendo historias que junto al resto de las historias de las mujeres de todo el mundo y atesoradas a través de los siglos, nos permitirán cruzar fronteras juntas.

Vieques

Vieques es una isla ubicada al sureste de la isla grande de Puerto Rico, aunque si nos dejamos llevar por algunos mapas oficiales, Vieques no figura como parte de Puerto Rico. En realidad no aparece en muchos mapas. Sin embargo, la historia del pueblo viequense ha puesto a Vieques - y a Puerto Rico - en el mapa del mundo. ¿Quién no ha escuchado o repetido la consigna *¡Paz para Vieques!* en estos últimos años? Quién no lo ha hecho es porque no favorece nuestro reclamo o porque vive ignorando nuestras realidades de pueblo. Si buscamos información de Vieques partiendo de esta consigna, nos daremos cuenta de cuanta información se ha generado a partir de la misma.

Luego de la trágica muerte de David Sanes, provocada por una bomba que cayó en la tierra viequense convertida por la Marina de Guerra Estadounidense en escenario de guerra, el pueblo viequense y el pueblo puertorriqueño se levantaron para reclamar el cese de los ejercicios militares y la Paz para la Isla Nena. El reclamo de Paz trascendió los límites geográficos del archipiélago puertorriqueño y con este reclamo también las historias de las mujeres comenzaron a cruzar fronteras. Sonia Fritz, Cineasta y Profesora Universitaria nos dijo un día:

Yo quiero recoger el trabajo y las historias de ustedes, mujeres luchadoras y soñadoras de Paz. Va a ser un trabajo donde, utilizando sus propias palabras y sus diferentes escenarios, ustedes les darán a otros una visión más amplia sobre las muchas voces y rostros que participan en el movimiento viequense por la paz.

Mujeres Viequenses Cruzando Fronteras... en inglés “*Women of Vieques: a message from the border*” así se llamó el trabajo que realizó Fritz (2000). Esta preparó un documental de nuestras luchas que comenzó a despertar el interés acerca de las voces silenciadas de la Isla Nena. Las voces y rostros de las mujeres de Vieques aportaron entonces para que su Isla estuviera y esté en el mapa del mundo.

Cómo se llega a Vieques

Pero... ¿Cómo se llega a Vieques? ¿Es verdad que vivir allí es difícil? Estas fueron algunas de las preguntas que nos hacíamos los puertorriqueños que desconocíamos de los atropellos que ocurrían tan cerca de nosotros. Les cuento que la isla tiene incalculables bellezas naturales. Las aguas azules de sus playas te transportan a un mundo irreal, donde todo es hermoso, donde el sol siempre brilla y donde todos viven en estrecha armonía. Cierra los ojos como

tú lo imaginas. Abre los ojos, vuelve conmigo para decirte entonces como puedes llegar a esta hermosa parte de Puerto Rico.

A Vieques puedes llegar a través de lancha y de avión aunque no siempre fue así. Los primeros viajes para entrar o salir de Vieques se hacían en botes de vela, luego se hacían en lanchas de acero con motor. Hace treinta y seis años la Autoridad de Puertos administra el sistema de transportación de Vieques a Fajardo y diferentes embarcaciones han cruzado el mar de Vieques a Fajardo y Fajardo a Vieques; *Isla Linda, La Graciosa, La Niña, La Pinta, La Conquistadora, Borinquen, Puerto Real, Cayo Norte* han sido algunas de estas embarcaciones Actualmente la travesía se hace en las embarcaciones *Vieques II, Culebra II y Fajardo II*.

La travesía en el mar dura entre cuarenta y cinco minutos y una hora en la ruta de Vieques a Fajardo y en avión, diez minutos. Olga me contaba que cuando fue por primera vez a la Isla Grande esperaba encontrar un mundo diferente al que ella conocía. Cuando la lancha se fue acercando a Fajardo ella miraba y se preguntaba si era igual que su Isla. Hay palmas, arena,... “yo pensé que la Isla era algo diferente a Vieques”. Cuando piensa en su primer viaje se sonríe y dice: “la verdad que ignorábamos muchas cosas”. Es importante reconocer que hay viequenses que aún no conocen la Isla Grande, todo lo hacen en su pequeña Isla aunque resulte más costoso.

Unas nacieron y se criaron en Vieques y otras en la isla grande

Es importante que al leer este diario conozcas el contexto histórico donde se desarrollan las historias, los testimonios y las reflexiones de las mujeres viequenses que participan del mismo. Conocer la realidad que han vivido y que viven las mujeres viequenses y las particularidades de la comunidad te permitirá entender la experiencia de organización y participación de las mujeres a partir de la creación de la *Alianza de Mujeres Viequenses*.

Comienzo esta sección destacando que todas las protagonistas de este diario son residentes de Vieques, unas nacieron y se criaron en la Isla Nena, otras han llegado a residir en Vieques por diferentes situaciones. Destaco que unas nacieron y se criaron en Vieques y otras en la Isla Grande porque la apreciación de los asuntos puede ser distinta. Por ejemplo cuando llegué a vivir a Vieques no sabía que a las playas que ocupaba la Marina de Guerra de los Estados Unidos no se podía entrar en ciertos momentos. Ellos colocaban una bandera roja en la caseta que estaba ubicada en la entrada del Campamento García. Para mí, eso no tenía sentido porque en mi pueblo, Patillas, yo entraba a las playas en cualquier momento, pero las y los viequenses sabían que había maniobras. En una ocasión pregunté, “¿Maniobras de qué?” Cada vez que pienso cómo me atreví a hacer esa pregunta me muero de la vergüenza.

Para completar este cuadro les cuento que en varias ocasiones asistí a lo que llamaban el “club de oficiales”. Inicialmente, me pareció divertido, sin embargo, luego algunas amigas me dijeron que las mujeres viequenses no acostumbraban a visitar ese lugar excepto las que

querían conseguir un esposo militar. Esto no me escandalizó, pero sí me preocupó porque había una historia que yo no conocía sobre las mujeres viequenses y los militares.

Más adelante, me hablaron que con la llegada de los militares los negocios de bebidas alcohólicas y las casas de prostitución proliferaron en Vieques. “*Allá en el barrio Cañón se veían los militares corriendo cuando venían los guardias militares en busca de ellos*”. Los muchachos de Vieques se enfrentaban a los militares con botellas, palos y puños. Ibis, mujer criada en Vieques nos cuenta que en su adolescencia el muchacho que peleara con más gringos durante el fin de semana era el “*chico de la semana*”. Aunque esto parece jocoso, ciertamente el ambiente para los y las viequenses era uno de peligro, de asedio y de descontrol. Asimismo, muestra las contradicciones inherentes a la lucha de las mujeres viequenses que se develarán en este trabajo.

Para las mujeres viequenses, la presencia de soldados en la comunidad es un evento que recuerdan con gran tristeza e indignación. Los militares creían que tanto Vieques, como sus mujeres eran de su propiedad. Hubo una época que en Vieques sonaban una alarma cuando los militares estaban en el pueblo. Para las mujeres, este aviso significaba que había que “guardarse” en las casas porque, de lo contrario, se exponían a todo tipo de acoso sexual. Mujeres como Carmen Valencia, recuerdan con profundo dolor cómo su mamá tenía que armarse de un machete para defender a sus hijas cuando los militares venían en busca de “*señoritas*”.

Con el propósito de ganarse la vida, las mujeres viequenses lavaban y planchaban las ropas de los militares y muchas llegaron a pensar que su presencia era buena. Muchas decían: “*Yo pude criar a mis hijos con el dinero que la marina me daba*”. Sin embargo, sabemos que no era dinero dado y sí era el pago por su trabajo realizado. Migdalia, sobrina de David Sanes¹ escribió una carta en este **diario** para David, donde le dice, “*Nunca nos hablaron de ellos, nunca nos dijeron que nos estaban matando*”.

Muchas mujeres crecieron con un gran miedo a los militares, como dice Chiquita: “*yo sentía un miedo que me paralizaba*”. Mercedes, la hermana de David y mamá de Migdalia, me contó que un día camino a la escuela venía un *convoy* y que sus amigas y ella salieron corriendo a esconderse, pues ellos trataban de tocarlas. En la carrera, a Mercedes se le cayó un paño que llevaba puesto en la cabeza ya que se había afeitado porque tenía piojos. Las amigas se enteraron de la razón por la cual Mercedes usaba el paño y también toda la escuela. Sobre este asunto, Mercedes me dijo: “*Mira Judith, eso se lo reclamo a los militares, la vergüenza de que todos en la escuela conocieran que tenía piojos*”. Aunque podríamos culpar de este evento a la casualidad, debemos reconocer que el impacto de los militares se hizo sentir en todos los aspectos de vida de la familia viequense, aún en los más simples y cotidianos. Los constantes enfrentamientos entre civiles y militares provocaron que la ciudadanía alzara su voz de protesta. A los militares, les prohibieron los viajes al área civil... Las mujeres más jóvenes de la Alianza no vivieron esta experiencia, tampoco las que vinimos de afuera.

¹ David Sanes es el civil que murió en 1999 cuando una bomba cayó en el puesto de observación de la Marina de Guerra en el polígono de tiro de Vieques

Este **diario** se nutre de la riqueza intelectual, emocional y espiritual de mujeres nacidas, criadas y adoptadas en Vieques. Amas de casa, maestras, secretarias, trabajadoras sociales, coordinadoras comunitarias, comerciantes, religiosas, profesionales en agencias del gobierno y otras. Cada una ellas nos da una gran lección de vida. Si éstas hicieran un alto en su vida para escribir lo que les ha tocado vivir y hacer por Vieques, nos daríamos cuenta de la gran importancia de recoger la experiencia cotidiana dentro la historiografía. Desde hace mucho estas mujeres debieron ocupar un lugar muy privilegiado dentro de la historia puertorriqueña.

Llegué sola y muy asustada

En 1991 acepté trabajar y residir en la Isla Nena. La misma que veía desde mi querido pueblo de Patillas. Allí estaba tendida en el mar, tan lejos, tan cerca, unas veces lucía imponente otras veces triste y doliente. Llegué sola y muy asustada, todavía recuerdo el viaje en el “ferry” a las cuatro de la mañana lleno de trabajadores que llevaban a Vieques alimentos, materiales de construcción, otros regresaban a casa. Mi papá y mi hermano me llevaron al muelle de Fajardo, yo disimulaba los deseos de llorar y recordaba a mami cuando me dijo: “*Lo lograste vas para Vieques, eso fue lo que solicitaste*”. En realidad, yo quería trabajar, pero jamás imaginé que terminaría en Vieques. Mis amistades pensaban que estaba loca, “¿Qué vas a hacer en Vieques, tú no conoces a nadie?”

Cuando llegué a esta preciosa tierra que conforma el archipiélago puertorriqueño, desconocía sobre las prácticas militares que allí ocurrían, hasta que un buen día escuché el primer “¡bum!”. Mis compañeros y compañeras se sorprendieron cuando se dieron cuenta que yo no sabía lo que estaba pasando. Conocer que una bomba podía caer sobre mi casa, sobre mi área de empleo, sobre los niños y las niñas en la escuela, creó en mí un estado de inseguridad que casi me obligó a salir corriendo de la Isla Nena.

Estas actividades se habían realizado en Vieques desde los años 40. Pero, al igual que muchos viequenses, luego de varios años llegué a pensar que el constante bombardeo y la presencia militar en nuestra comunidad era algo que debíamos aceptar. También experimenté el miedo del que habla Chiquita, una de las voces de este **diario**. Recuerdo haber participado en una protesta en contra de la instalación del radar y confieso que lo hice con mucho miedo. Pensé, “*De esta me quedo sin trabajo*”.

En 1994, el Navy anunció su intención de establecer en Vieques un radar o ROTH (radar relocalizable sobre el horizonte) en cooperación con la Policía de Puerto Rico y otras agencias relacionadas al control de drogas en el área del Caribe. El objetivo de instalar el radar era disminuir el tráfico de drogas desde el Caribe y Latinoamérica a los Estados Unidos. Sin embargo, diferentes científicos y grupos ambientales nos presentaron los riesgos a la salud que representaba la instalación de un radar como éste. Luego de hablar con muchas personas y de entender las necesidades y las preocupaciones de la comunidad decidí no seguir siendo cómplice de los atropellos que cometía la Marina de Guerra de los Estados Unidos contra los viequenses. Por otro lado, me parecía irónico lo de detectar

cargamentos de drogas con el radar cuando en Vieques todos conocían que era precisamente por los terrenos militares donde entraba la mayoría de la droga que luego se traficaba a la Isla Grande. Esa protesta fue en el 1998, ya mi hijo Rubencito había nacido y yo estaba haciendo estudios de maestría.

Precisamente cuando estaba realizando la revisión de literatura para mi trabajo de tesis que trataba sobre la participación de las mujeres en asuntos de ambiente, encontré una referencia sobre testimonios de mujeres viequenses que habían participado directa o indirectamente en el proceso de sacar la Marina de Guerra de los Estados Unidos de la tierra viequense. También encontré otros apuntes de la historia viequense donde se hablaba de la participación activa de sus mujeres en diferentes movimientos y luchas comunitarias para mejorar los servicios de salud y de transportación, y para rescatar tierras para tener un espacio seguro donde vivir. (Movimiento Ecuménico Nacional, 1984)

En el tiempo que llevaba trabajando en Vieques como Economista del Hogar del Servicio de Extensión Agrícola, había compartido y promovido entre las mujeres de los Clubes de Economía del Hogar la importancia de su participación en movimientos para lograr mejores servicios para la comunidad. Estas mujeres siempre dijeron presente. Lo que llamaba muchísimo mi atención era porque nunca me hablaron de organizar un movimiento de mujeres en contra de la presencia militar. Todavía recuerdo la expresión de aquella mujer que me dijo *“De los militares no se habla”*.

De todas maneras, yo no estaba en Vieques para hablar de los militares. Eso pensaba yo en aquel momento. Yo estaba en Vieques para trabajar en el Servicio de Extensión Agrícola. Es curioso, había conseguido trabajo como Economista del Hogar en uno de los municipios con las tasas más altas de desempleo en todo Puerto Rico. Como Economista del Hogar, me dedicaba y todavía me dedico a ofrecer educación no formal a las personas que no asisten a la universidad y a divulgar y proveer instrucción en áreas como relaciones de familia, alimento y nutrición, manejo del tiempo, administración de los recursos y cuidado del niño. Este tipo de trabajo propicia y promueve el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, la familia y la comunidad. Es desde este espacio que trabajo con la comunidad viequense. Más adelante, comienzo a trabajar desde otro espacio - el que se creó al organizarse la *Alianza de Mujeres Viequenses*.

El reto de trabajar en Vieques

El reto de trabajar en Vieques fue grande. En términos generales, mi escenario de trabajo era el siguiente: Una isla ocupada militarmente desde los años cuarenta y una población encerrada entre dos instalaciones militares. Por un lado, un almacén de bombas y por el otro lado, un área de bombardeo. Separada geográficamente de la Isla Grande, con pobres servicios de salud, un sistema de transportación mediocre y con pocas oportunidades educativas y recreativas para todos los miembros de la familia.

En términos de desarrollo económico era y es uno de los pueblos más rezagados; así lo demuestran los diferentes informes socioeconómicos sobre Vieques.

Luego de trabajar por más de diez años en esta comunidad entiendo que, a pesar de los grandes esfuerzos que ha realizado el pueblo viequense para seguir adelante, no ha sido fácil. En el censo del 2000, uno de los documentos más recientes donde se recogen datos sobre la situación de la Isla se sostiene que Vieques continúa siendo un municipio pobre, rezagado económicamente, en el cual más del 50% de las familias depende de las ayudas del gobierno. Un dato importante para nosotras como organización que trabaja con asuntos de las mujeres, es que un 21% de las familias viequenses cuenta con la mujer como jefa de familia y en términos de la población en general la población femenina en Vieques es mayor a la población masculina.

Este conjunto de situaciones ha llevado a que la Alianza de Mujeres Viequenses haya decidido establecer proyectos colaborativos con instituciones públicas y privadas del país para ayudar a mejorar la calidad de vida de la familia viequense, con particular atención a las mujeres. En esta coyuntura, logro convertirme en una verdadera agente de cambio para mi comunidad. Desde mi escenario de la Universidad, la cual represento a través del Servicio de Extensión Agrícola (y también como estudiante graduada en el Recinto de Río Piedras), y desde la organización comunitaria de la cual formo parte, es que comienzo a entender la importancia de viabilizar procesos de diálogos y reflexión que nos permitan, por un lado entender las realidades de nuestra comunidad y, por otro lado, la importancia de promover la creación de espacios para que todas y todos puedan educarse, respetar los derechos de los demás, expresarse, ser solidarias y solidarios, y vivir en paz.

Cuando llegó la marina de guerra...

En los años cuarenta, cuando llegó la Marina de Guerra de los Estados Unidos a Vieques y comienzan a darse las expropiaciones de los residentes, Paul una de las protagonistas de este diario, vivía allí... Una vez su familia fue expropiada, jamás pudo regresar al pedazo de tierra que la vio nacer. Sus ojos se iluminaban al ver pasar las embarcaciones para el área de desobediencia civil y me contaba: "*Yo quisiera regresar a ver mi tierra*". Sin embargo, condiciones de salud se lo impedían. Ahora se puede llegar por tierra, pero los federales lo impiden, porque nos están protegiendo del peligro y la contaminación que ellos mismos provocaron. Verdaderamente, esto es una gran ironía para Paul y para el resto de las y los viequenses que han crecido sin conocer su propia tierra.

Olga era muy pequeña pero sabe que su familia vivía en Puerto Negro y se tuvo que mudar a Tortuguero. De hecho, los residentes viequenses de las áreas que la Marina ocupó terminaron viviendo en Monte Santo, Tortuguero y Santa María. La comunidad de Santa María está ubicada hacia el noreste de la isla, mientras Monte Santo y Tortuguero están ubicadas hacia el centro y norte de la isla. Petra y Olga cuentan que las casas de Tortuguero las trajeron desde la Isla Grande, de un campamento militar. Las casas eran de diferentes tamaños. Las familias fueron ubicadas de acuerdo a la composición familiar. Entre otros

problemas que confrontaron con las expropiaciones vale la pena mencionar las condiciones de vida inhumanas, ya que la mayoría de las áreas eran cañaverales, y tuvieron que habilitar los terrenos para que sus familias pudieran vivir.

Una amiga viequense me dio acceso al documento de compraventa de su abuelo que ubicaba en el barrio Santa María, otra de las áreas expropiadas. Este documento se firmó el 12 de marzo de 1942. A su abuelo le pagaron cuarenta dólares, contenía acuerdos como: cedo, vendo y transfiero todo derecho, título, interés y acción sobre mi propiedad situada en terrenos de Estados Unidos de América pero que antes eran de otro poblador viequense. Renuncio a todo y cualquier derecho, título o interés de cualquier naturaleza que tenga relación con dicha propiedad. Me comprometo a no fabricar, construir o establecer vivienda alguna en la Isla de Vieques dentro de cualquier área designada por el Departamento de la Marina de los Estados Unidos de América o por el oficial residente como necesaria para el uso de los Estados Unidos. En términos legales, esto parece un trato normal, pero deberíamos preguntarnos bajo qué circunstancias se dan las firmas de estos contratos. Algunas personas me dicen: “*Pero es que los militares compraron esas tierras*”. Tal vez este documento confirma esta aseveración, sin embargo, las hijas y los hijos de los viequenses han planteado que sus familiares nunca pusieron sus terrenos a la venta. Entonces cabe preguntarnos si este fue un legítimo ejercicio de compra y venta de terrenos. La respuesta es que no, que los oficiales militares y los testigos viequenses que participaron de estos atropellos se aprovecharon de condiciones como la poca escolaridad, y la necesidad económica para hacer estas transacciones que dejaron a los viequenses fuera de su tierra.

Esta es la historia de los expropiados a los que la Marina les “compró”, pero eso no pasó en todos los casos. La realidad es que la mayoría fueron sacados a la fuerza, los militares derrumbaron sus casas y tenían que moverse en menos de 24 horas. Otros recibieron cartas donde se les notificaba que la casa y el terreno que ocupaban en el término municipal de Vieques fue adquirido por los Estados Unidos y que estaban obligados a desalojar dentro de diez días a partir de la notificación. Desde esa época, los viequenses manifestaron su oposición a la presencia militar y exigían la devolución de sus tierras. Documentos oficiales del gobierno municipal así lo confirman. Los militares ocuparon las tierras viequenses para sus prácticas militares. También ocuparon el espacio de vida de la comunidad viequense.

Las décadas del setenta y del ochenta

Las décadas del setenta y del ochenta fueron muy activas en cuanto a la movilización del pueblo para reclamar el cese de los ejercicios militares. Los pescadores y muchas compañeras desafiaron a la Marina de Guerra de los Estados Unidos, tanto en el agua, como en el área civil. El apoyo recibido jamás podría compararse con el que se ha recibido por los pasados cuatro años. Sin embargo, nunca estos y estas valientes viequenses claudicaron en su empeño de ver salir la Marina Estadounidense de su tierra. Mary Joe recuerda a muchas mujeres participando en esta época: “*Mi hija, Carmen, era del grupo de jóvenes, también mis dos hijos*”. Aleida Encarnación, Lula y Nérida Tirado, Matilde Rivera, Matilde Cordero son algunas

de las mujeres que ella recuerda trabajando activamente para el tiempo de la Cruzada. “La Cruzada” fue la organización que se creó durante esta época y que logró agrupar a diferentes personas de la comunidad, mas allá de los pescadores, para luchar en contra de la presencia militar. Las actividades de la Cruzada incluían bloqueos a los ejercicios militares, piquetes y festivales.

Mercedes Pérez, quien desde pequeña le gustó cantar, cuenta que a los quince años ya cantaba en los Festivales del Pescador, donde entonaban consignas en contra de la presencia militar. Para Norma fue difícil pasar seis meses sin su marido, él estaba preso en los Estados Unidos por su desafío a las maniobras militares. Fue arrestado junto a un grupo de puertorriqueños en el 1979, esto como parte de una de las tantas actividades que realizó La Cruzada durante esa época, para denunciar los atropellos de la Marina de Guerra contra la comunidad viequense. A ella le tocó cuidar de sus niños y ser el sostén de la familia. Aunque no estuve durante este período de tiempo en Vieques, los relatos que me hacen las compañeras me demuestran que en esta lucha han sido muchas y muchos los que a pesar de los atropellos, del rechazo, de ser señalados como detractores del gobierno tanto de Puerto Rico como de los Estados Unidos, nunca han perdido la valentía de defender lo que por derecho propio les corresponde: Una tierra libre de bombas y metrallas; así lo planteó Norma Torres, hace varias décadas.

“Desde que me he sentido con uso de razón he estado en contra de la presencia de la marina de guerra en mi suelo viequense. Sólo que antes del comienzo de esta lucha podía dar muy pocas razones a favor de mi oposición, ahora, sin embargo, puedo dar más de 20 razones en menos de un minuto.” Lula Tirado, 1984.

Por fin entendí que estaba encerrada

Creer en la Isla Grande tiene algunas ventajas que no tienen los que han crecido en la Isla Nena. Esto incluye las ventajas de tener mayor y mejor acceso a servicio de salud, la posibilidad de seleccionar mejores opciones educativas, mayores oportunidades de conseguir empleo y las facilidades para obtener bienes y servicios para satisfacer las necesidades de toda la familia. En términos geográficos, la separación de Vieques plantea limitaciones para conseguir lo antes mencionado. Los viequenses han vivido doblemente separados; geográficamente han estado separados de la Isla Grande y dentro de su propia Isla la Marina de Guerra estableció límites que han impedido el desarrollo social, político y económico de este municipio. Literalmente vivir en Vieques es vivir encarcelado. *¡Que sensación tan desagradable cuando por fin entendí que estaba encerrada y mi vida dependía, en muchísimas ocasiones, de una mala maniobra!*

Yo no crecí en el tiempo de Carmen, pero también me refugié en un closet para ya no escuchar más aquel estruendoso bombardeo. Apenas llevaba ocho años en Vieques, mis compañeras de la Alianza llevaban más de sesenta años experimentando ese estruendoso bombardeo.



A Rubencito le tocaron tres años con balas inertes y su llanto sin consuelo hacía que mi corazón se estremeciera. El nerviosismo que le provocaban los bombardeos lo llevó a perder el control de su propio cuerpo. Rubencito comenzó a orinarse y lloraba mucho, se sentía avergonzado y me decía *“Mami es que no puedo parar”*. Luego de ser evaluado por diferentes especialistas, éstos determinaron que el problema era emocional. Nos dijeron a Rubén y a mí *“Tienen que distraerlo, evitar que escuche el bombardeo, que no vea noticias sobre Vieques y no llevarlo a las actividades donde se habla de la presencia militar”*. ¡Bien difícil! nos la pusieron! Esto me dio espacio para ver la dicotomía que en ocasiones representa estar en los espacios de lucha, tenía que decidir: *¿Soy la madre de Rubencito o la activista que no puede faltar a una reunión o protesta?* Si dejaba a Rubencito con su papá, daba espacio para que comentaran que no me preocupaba por lo que le estaba pasando a mi hijo, y si no iba a una reunión porque el nene estaba enfermo, daba espacio para los comentarios *“Por eso es que ellas no deben estar en los comités”*. Eso también nos encierra... En cuanto a Rubencito, yo tenía la posibilidad de sacarlo de Vieques. Pero... ¿cómo sacábamos al resto de los niños viequenses? A veces me pregunto si Rubencito podrá entender por qué nos quedamos encerrados en Vieques.

14 de mayo de 1999

Las mujeres se integran al escenario del movimiento viequense por la desmilitarización el 14 de mayo de 1999, cuando se organiza la Alianza de Mujeres Viequenses. Fue Gladys la persona que avivó mi inquietud sobre qué podíamos hacer para que las mujeres y más personas de la comunidad participaran en los procesos para desmilitarizar a Vieques. En una manifestación posterior a la muerte de David, Gladys me dice *“No sé qué es más indignante, que nos sigan bombardeando o la dejadez de las personas”*. Me fui pensando en lo que ella había dicho y pensé que podíamos hacer algo.

Luego de reunirnos en mi casa, decidimos un lugar y una fecha para celebrar un diálogo con mujeres viequenses. Repartimos hojas sueltas, tocamos puertas y el 14 de mayo recibimos una gran sorpresa - veinticinco mujeres llegaron a nuestra primera reunión. Provenían de diferentes ideologías políticas, religiosas, colores, edades, preparación académica. Llegaron convencidas de que algo podían aportar a partir de su realidad como mujeres. La presencia militar había afectado la vida de todas nosotras.

Algunas de las motivaciones para acudir a la reunión nos dan una idea sobre la posición de las mujeres viequenses para el 1999. Las mujeres entendían que los grupos de mujeres podían proveer experiencias diferentes a las que ofrecen los grupos heterogéneos. Además, estaban muy interesadas en participar, aportar ideas y soluciones para los diferentes asuntos que afectaban a la comunidad. Planteaban también, la necesidad de pertenecer a un grupo en el que pudieran expresarse y ser escuchadas.

En cuanto a los sentimientos que afloraron durante el diálogo estuvieron los sentimientos de impotencia y de presión. Muy impactante fue el testimonio de una de las compañeras al plantear el tormento que le provocaban los recuerdos y las vivencias con la presencia militar. En ocasión de preparar un borrador de nuestra primera presentación pública expresamos los sentimientos recogidos el 14 de mayo de 1999 de la siguiente manera:

“Nosotras, las mujeres viequenses, llevamos muchos días sin poder conciliar el sueño, el sueño profundo que lleva al descanso; y no hemos podido conciliar ese sueño porque la voz de nuestra conciencia no nos permite hacerlo. Esa voz nos grita: Mujeres Viequenses no pueden dormirse ¿no se dan cuenta que la Marina de Guerra le ha estado arrebatando su casa, la destruyen y la masacran a su antojo? Y aquí estamos siguiendo la voz de nuestra conciencia; para decirles a todos ustedes y al mundo entero que nosotras las mujeres viequenses, amas de casa, estudiantes, profesionales, pobres, y ricas en dignidad, tímidas y atrevidas estamos firmes y decididas a luchar para reestablecer el orden en nuestra casa”.

Más adelante expresamos:

La Marina ha invadido nuestra casa y ha violado nuestra dignidad, nos ha arrinconado en un pequeño cuarto donde nos asfixia el desempleo, la inseguridad y la enfermedad.

Humanizar este proceso trajo una perspectiva diferente de cómo vivían y sentían los viequenses, particularmente sus mujeres.

La Alianza no escapó a la realidad de las construcciones de poder

Nuestra participación en el espacio público propició una oportunidad única para que las mujeres y los hombres asumiéramos juntos la responsabilidad de trabajar por un Vieques de paz. Sin embargo, la Alianza no escapó a la realidad de las construcciones de poder vigentes en nuestra sociedad. Un poder del tipo jerarquizado donde el género femenino

queda subordinado al género masculino. En este marco fue que se desarrolló el trabajo público y privado de la Alianza.

Muchos han querido estar sobre nosotras e imponer formas de trabajo a la organización. Por ejemplo, cuando iniciamos nuestros trabajos decidimos dirigir nuestros proyectos sin utilizar modelos tradicionales de liderazgo y jerarquías. Esto provocó reacciones como: “*Así no van a poder funcionar, ustedes necesitan una directiva. En las reuniones deben utilizar procedimientos parlamentarios, deben tener un reglamento y muchas otras cosas.*” Estos planteamientos los escuchamos de hombres y de mujeres. Esto, a su vez provocó que los detractores de la organización insistieran en asignar roles inferiores a las mujeres, y que inclusive trataran de invisibilizar nuestro trabajo. Mientras, otros insistían en darnos la oportunidad de “proyección”.

Como parte de los procesos sobre el desarrollo económico de Vieques, la Comisión de Transición, equipo de trabajo nombrado por el gobierno de Puerto Rico, se trasladó a nuestro municipio para compartir las inquietudes de la comunidad sobre el futuro de la Isla Nena. Fue evidente cómo el grupo de trabajo nombrado por el Gobierno de Puerto Rico era dominado por los hombres, mientras el salón de actividades estaba lleno de mujeres. El reclamo sobre la participación de las mujeres no se hizo esperar, sin embargo, el asunto pasó a considerarse como uno secundario. Se valida a través de esta experiencia la invisibilidad hacia el reclamo de las mujeres, partiendo de una estructura de poder dominada por los “entendidos masculinos”. Por eso me parece urgente que se incluya la *perspectiva de género* en los nuevos modelos de trabajo dirigidos a alcanzar la justicia, la equidad y la paz.

Qué van a decir las mujeres

Cuando el gobierno de Puerto Rico creó la Comisión de Trabajo para estudiar la situación de Vieques y el impacto de la Marina de Guerra de los Estados Unidos, la Alianza de Mujeres Viequenses decidió solicitar un turno en la vista pública. Este era un excelente momento de proyección, además era el momento para comenzar a hablar de otros aspectos desconocidos por muchos como los temores, los sentimientos, las alegrías y las frustraciones de la gente que vive en Vieques y que por más de 60 años lo había soportado todo.

La ponencia presentada, a diferencia de otras, ofreció a la Comisión una nueva visión de Vieques. *¿Porqué nuestra ponencia era diferente a las otras?* Usualmente las ponencias o los escritos que se presentan en este tipo de vistas incluyen información técnica y cuantitativa. En nuestro caso, la perspectiva cualitativa, lo humano, y la sensibilidad para expresar la necesidad de la comunidad partiendo de las experiencias vividas por las y los viequenses, hizo la diferencia de nuestra ponencia y de cómo entramos al espacio público. A través de la misma, los componentes de panel se sintieron identificados, inclusive conmovidos con lo presentado.

La presidenta de la Comisión, entonces Secretaria de Estado, Norma Burgos le solicitó a Carmen Valencia, portavoz de la Alianza de Mujeres Viequenses en esa vista pública,

que le contara más sobre el impacto que ella había sufrido, le pidió que la dijera cómo se escuchaban las bombas y qué ella hacía en esos momentos. Carmen comenzó diciendo:

“ Imagínate como niña pequeña cuando escuchaba las bombas me escondía para que no me hicieran daño. Cuando uno es pequeño no entiende bien sobre estos asuntos pero sí sé que me daba mucho miedo Por otro lado debo decirles que yo vivía cerca de la verja y recuerdo cómo los marinos halaban las puertas y las ventanas de mi casa buscando señoritas. Mi mamá raspaba un machete en el piso y salían corriendo. Esos son los mismos hombres que salen a defender el mundo pero en Vieques violaban nuestros derechos, nuestra privacidad”.

Para aquellos que cuestionaban lo que iban a decir las mujeres, fue una gran sorpresa la reacción que provocó en la audiencia y en la propia Comisión la presentación de la Alianza. La Comisión no sabía que aquellos que bombardeaban, también destruían nuestra comunidad, nuestra sociedad, nuestra casa. Humillaron tanto al pueblo, que ahora estábamos luchando por levantarnos. Luego de escuchar nuestra posición como mujeres viequenses, la consigna “*Porque Vieques es nuestra casa*” comenzó a cobrar sentido para muchos.

Vieques como nuestra casa



Fue en nuestra primera reunión donde hablamos sobre Vieques como “*nuestra casa*”. Nuestra casa es el lugar que queremos limpio, seguro, que protegemos para nuestra familia. Es el lugar que conocemos y sabemos cómo manejar. Tal vez un planteamiento muy sencillo o común, pero que todas entendíamos y que nos permitió acercarnos al proceso convencidas de que nuestra aportación era necesaria para que todas y todos entendieran mejor cómo los asuntos de la vida cotidiana viequense, cómo “*nuestra gran casa*” se había afectado con la presencia militar.

Esa misma noche, luego de un día de trabajo fructífero y de mucho entusiasmo para todas, recibimos la visita de algunos compañeros para solicitar la cooperación para preparar un desayuno a un grupo de manifestantes que visitarían la isla el próximo día. ¡*Encantadas!*, respondimos.

Continuamos viéndonos... Surgieron muchas ideas, mucho trabajo estaba contemplado en nuestras agendas. Nuevamente, nuestros compañeros solicitaron nuestra cooperación. Esta vez se necesitaban banderas. ¡*Muy bien con mucho gusto!* Y preparamos más de cien

banderas para ser utilizadas en la próxima manifestación frente a los portones del área de tiro ubicados en el barrio Luján.

Nuestra primera decisión colectiva

Recuerdo todavía la pregunta: *¿La Alianza será un grupo independiente o parte de nuestro grupo?* Y esta constituyó nuestra primera decisión colectiva sobre el rol que queríamos asumir en esta interminable lucha. Fue una decisión que tomamos juntas, la respuesta fue: *“Los podemos apoyar, pero nosotras trabajaremos de forma independiente, entendemos que para poner nuestras ideas a funcionar no necesitamos autorización”*. Inclusive decidimos tener nuestro propio lugar de reunión. Buscamos en la comunidad y fue Doña Chen la que nos dio el espacio. Allí celebramos la llegada de nuestra primera pancarta, dimos la bienvenida a muchas compañeras, tuvimos encuentros y desencuentros y también recibimos algunas líderes de la política puertorriqueña que querían conocer a las participantes de la nueva organización.

Al comienzo ayudamos con todo, con lo más simple, con lo que era nuestro rol hasta ese momento en la lucha. Ocurrió algo que tal vez esperábamos... nuestras tareas se consideraban menos importantes y muy “femeninas”. Éramos los “detalles bonitos” de la lucha. Sin embargo, nosotras entendíamos que nuestros trabajos eran más que “detalles bonitos”. Nos costó mucho trabajo que así lo entendieran, y que todavía lo entiendan. Hoy cocinamos, pero también escribimos, hacemos presentaciones, participamos en piquetes, en marchas... y juntas examinamos los cambios sociales, políticos y económicos para nuestra Isla tras la salida de la Marina de Guerra Estadounidense.

Nunca reclamamos los derechos creativos del lazo blanco



En un acto muy simbólico e importante, decidimos convertir la verja que nos separa del resto de nuestra tierra o de “nuestra casa” en un gran escudo de paz. La primera convocatoria fue para un sábado en la mañana. Allí nos reunimos un pequeño grupo, para explicar el propósito de la actividad. Instalamos una pancarta y las primeras veinticinco cintas blancas tal vez, en un acto que se catalogó como “bonito” y “femenino”.

La cinta blanca se convirtió en un símbolo de la lucha viequense. Para aquellos que no podían hacer desobediencia civil o participar en los diferentes eventos, atar una cinta

blanca en señal de solidaridad era algo poderoso. Mujeres, hombres, niñas y niños, religiosos, políticos, artistas, todos en general ataron sus cintas blancas. La primera figura de la política en atar su cinta blanca fue la Senadora Norma Burgos, quien en aquel momento presidía la Comisión de Vieques, en compañía de la alcaldesa de Vieques Manuela Santiago y un grupo de mujeres viequenses.

El lazo trascendió los límites territoriales de Vieques, se usaba prendido en la ropa, en las actividades de solidaridad, en las protestas, en fin, en todos los lugares donde apoyaban al pueblo viequense. En Vieques el lazo se usaba en los carros, y en las casas; de hecho vimos personas que colocaban un lazo pequeñito apoyando el movimiento de paz. Fue una estrategia que ayudó a disminuir el miedo y a darle poder a las personas para analizar su posición en cuanto a la presencia militar. Nunca se reconoció la creatividad de las mujeres viequenses como gestoras de este emblema. Por eso hoy queremos visibilizar su historia.

Empezamos a dar nuestros primeros pasos... y a diferir

Anteriormente, mencioné que una nueva voz se insertaba en esta nueva etapa de lucha. En realidad no era una nueva voz sino un resurgir de las mujeres viequenses en el escenario de la jornada de Paz. El primer trabajo que realizamos como parte de la Alianza de Mujeres fue redactar una planilla para recoger información entre las mujeres sobre su opinión en relación con la presencia militar. Sin embargo, se extendió a todo el pueblo. La información que se recogiera sería utilizada para diseñar un plan de trabajo de acuerdo con las inquietudes y necesidades de la comunidad.

Formamos equipos de trabajo y determinamos las áreas a trabajar. Fue interesante, porque un grupo de compañeros solicitó participar de la iniciativa. Sin embargo, una de las compañeras de su equipo de trabajo planteó que debíamos hacer este trabajo solas. Luego de escuchar argumentos a favor y en contra de la propuesta de participación, se determinó que el trabajo de ir casa por casa se haría solo con el recurso humano del grupo de mujeres. La reacción no se hizo esperar: “¿Qué se creen esas mujeres, nosotros llevamos mucho tiempo trabajando en Vieques?” Recibí varias llamadas para confirmar la determinación, no había vuelta atrás, el trabajo lo haríamos nosotras.

Para todas las que participamos fue una experiencia significativa. La acogida de la gente fue extraordinaria y nos percatamos de la necesidad de hablar que tenía la comunidad, así como los problemas de salud que enfrentaban, especialmente con el cáncer. Empezamos a dar nuestros primeros pasos... y a diferir.

Las estadísticas que yo conozco

Los resultados del trabajo que realizó la Alianza de Mujeres Viequenses se han utilizado como referencia en diferentes investigaciones sobre la situación viequense. A través de esa iniciativa logramos visitar 209 familias, distribuidas en cuatro comunidades: Santa María,

Esperanza, Florida y Martineau. Los datos de este trabajo revelaron que el 61% de las personas entrevistadas tenía un familiar padeciendo de cáncer.

Es de todos conocidos que Vieques ocupa el sitio de ser el municipio con mayor probabilidad de enfermarse de cáncer, comparado con el resto de los municipios de la Isla Grande. En 1997, se dio a conocer que el riesgo de los viequeses de desarrollar cáncer es un 27% mayor que el resto de los puertorriqueños. La Dra. Cruz M. Nazario planteó que el Departamento de Salud debió estar alerta sobre la situación de Vieques y tomar acción sobre el particular. Ella recomendó la realización de un estudio epidemiológico para identificar las causas de esta situación. Desde 1997 se viene hablando de la necesidad del estudio epidemiológico y aún cuando se han visto diferentes acciones para completar dicho esfuerzo, la verdad es que más casos de cáncer se identifican anualmente. Sin embargo, hay personas que cuestionan esta aseveración, por ejemplo mi amiga que vive en la Isla Grande que me dice: *“Judith, ustedes no están exagerando. En Cataño hay más cáncer, allí sí hay contaminación. En realidad ustedes tienen información científica que compruebe sus planteamientos”*. Yo le contesté: *“En realidad no puedo darte números concretos, ni llegar a conclusiones, porque el Departamento de Salud demora en hacer el estudio que necesitamos. Yo te puedo hablar de las amigas, de los familiares de mi clientela que he visto enfermarse y morir”*. En ese momento vino a mí memoria Clara Luis y le relaté su historia:

Clara era una compañera de la Alianza y colaboradora de mi Programa 4H. Mientras estábamos en la playa participando de las actividades del Campamento de Verano 4H en el año 2001, Clara me dijo: *“Judith me siento mal”*. Carlos, líder voluntario 4H le toma la presión y encuentra que estaba muy alta. Le indicamos a Clara que tenía que descansar. Ella me contestó que cuando finalizara el campamento iba a ir al doctor. Añadió que tenía mucho miedo, y le preocupaba que su nena aun estaba pequeña. El campamento finalizó, Clara fue al doctor tenía un fuerte dolor de cabeza. Dos meses después estábamos despidiéndola en el cementerio. Después de esta historia le dije:

Mi amiga, las estadísticas que yo conozco tal vez son muy diferentes a las que estamos acostumbradas, ni siquiera se asemejan a lo que aprendimos en la universidad. Las estadísticas de cáncer en Vieques tienen rostro y voz; tienen nombres y apellidos, tienen familias, y quieren seguir viviendo, eso es lo único que te puedo decir. La próxima vez que escuches una noticia sobre el cáncer en Vieques, no busques estadísticas, busca los rostros, móntate en la lancha y llega a Vieques. Atrévete a mirar un niño viequense a los ojos, a una madre que sufre la pérdida de su hija, a una hija que no se acostumbra a la ausencia de su mamá, al hombre que mira a lo lejos el mar porque ya no puede salir a pescar o a trabajar. No pienses que tengo coraje contigo, pero entiéndeme las personas no son solo números. Mira, el registro de cáncer para Vieques se actualizó y sabes que la tendencia es la misma. Ahora esperamos que se pueda actualizar el registro de cáncer para el resto de Puerto Rico de manera que tengamos referencias comparables. Como ves este proceso ha sido largo, no se ha completado la metodología para el estudio epidemiológico... seguimos esperando. Mientras se completan las investigaciones, todas y todos tenemos la esperanza que

el cáncer en Vieques no se apodere de una vida más, aunque las estadísticas dicen otra cosa. Ahora, tú recuerdas cuando nació mi sobrino, los médicos decían no es probable que sobreviva, es prematuro y pesa muy poco. ¿Me viste flaquear, perdí la esperanza? Todos en familia y pensando en el nene y no en las probabilidades científicas logramos que Javier cumpliera el pasado diciembre quince años. En la Alianza no vamos a flaquear, yo sé que tú entiendes, todos entienden...

Para nosotras también hubo un ultimátum



En julio de 1999 hicimos nuestra primera incursión a las tierras restringidas. Junto a grupo de viequeses y compañeras y compañeros solidarios con nuestro reclamo, llegamos hasta la torre de observación donde murió David, a entregar un ultimátum a la Marina de Guerra de los Estados Unidos. En este documento diferentes organizaciones cívicas, políticas, y religiosas le indicaban a la Marina de Guerra que en representación de todo un pueblo exigíamos su salida inmediata del suelo viequense. Gladys Rivera, Co-fundadora de la Alianza de Mujeres Viequeses iba al frente, en representación de nuestra organización. Junto a ella, todos los líderes. Llegó el momento, todos frente a la verja, los militares con sus perros, cámara y video y armas largas en mano, un helicóptero nos vigilaba y abajo la lucha para entregar el documento. Para nosotras, hubo un ultimátum: *“Ustedes podrán aparecer firmando los documentos, y podrán participar, pero la primera plana, quién da el caretazo (término que aprendí con María Reinat²), lo decidimos nosotros”*. Esto no fue expresado verbalmente y sí a través de las acciones que se dieron al momento de entregar el documento. A Gladys básicamente le quitaron la pancarta y le dijeron hasta aquí.

La oportunidad de “proyección”, de ser “protagonista” en realidad representaba una amenaza para el liderato masculino y de verdad que no es su culpa, eso es lo que aprendieron a través de los años. Si una mujer asume el liderato puede haber problemas... Aunque muchos tratan de romper con estos esquemas de dominio y dan espacio para trabajar juntos, otros no quieren perder el control. Es posible que la reacción de *“Hasta aquí puedes llegar, ahora la pancarta la entregan los siguientes líderes”*, responde a ese patrón tradicional que supone que el espacio para el protagonismo público es de los hombres. Sin embargo, nuestra presencia en el “OP” (*Observation Post*) también daba un ultimátum: *“Estamos dispuestas*

² María Reinat, co - fundadora ilé: Instituto para la Conciencia y Acción

a hacer lo necesario para reestablecer el orden en nuestra casa y eso comienza desde casa...” Al respecto, Gladys manifestó: “*Mi nombre no lo utilizan más y a nosotras tampoco*”.

Aunque algo de desilusión se asomó en nuestros rostros, nos reconfortó ver la hermosura de nuestra tierra que aunque muy lastimada sobrevivía para que todos nosotros disfrutáramos de su esplendor. Con mucha alegría regresamos a casa, agradeciendo a Dios su presencia en nuestra tierra.

Se comienzan a dar cambios y a abrir espacios

Cuando se presenta la directriz presidencial sobre el cese del bombardeo en Vieques, para mayo de 2003, la Alianza estaba constituida como grupo de trabajo y era parte de la Coordinadora Justicia y Paz para Vieques. En ese momento, se determina establecer un proyecto permanente de protesta frente a los portones del Campamento García. Todos lo llamaron “*el campamento de las mujeres*”, porque nuestra presencia era significativa. Desde el trabajo de coordinación hasta las tareas tradicionales de cocinar y limpiar, se hacían en este espacio. Inclusive las mujeres hacían turnos y dormían frente a esos portones en casetas de acampar. Muchas nos identificamos con el pensar de una de ellas: “*Estar frente a esos portones me ayudó a enfrentar un poder que me paralizaba*” (Miriam Sobá en *De Vieques a la Universidad*, 2003).



Frente a los portones mi hijo comenzó a hablar. Comenzó también a caminar, aunque llegó en mis brazos, y debajo de la carpa, disfrutaba de su “tete”. Todos recuerdan a Rubencito siempre con su Mami frente a los portones - jugando, piqueteando o simplemente, divirtiéndose con sus ocurrencias a los que allí se reunían. La presencia de las mujeres motivó a otras a llegar. Con ellas llegaron sus esposos, sus hijas e hijos. El poder de convocatoria de las mujeres se hacía presente, se comienzan a dar cambios y a abrir espacios.

Comenzamos a construir un discurso

Desde distintos espacios de resistencia, las mujeres han reclamado su derecho a producir sus propios discursos partiendo de la realidad que las rodea. Esto ha logrado que las mujeres tengan una mayor autonomía como sujetos. De acuerdo con Torres Martínez (2003), la autonomía se refiere a tener la autoridad, libertad y oportunidad para tener control sobre la vida y el cuerpo. Para el movimiento feminista, esto significa la capacidad de desarrollarse con una perspectiva de género que propicie el mejoramiento de la calidad de vida de las mujeres.

En el contexto de las reflexiones que realizamos en las reuniones iniciales de la Alianza, vi cómo se manifestó esa autonomía. Rodríguez Dorscheidt (2000) señala en su estudio,



Lucy Rosario (with microphone), the pastor of the Methodist Church in Isabel II on the island of Vieques, speaks to a gathering of Methodist women in front of the main gate of Camp Garcia, part of the U.S. Navy base on Vieques. Photo by Paul Jeffrey.

La participación de las mujeres en los movimientos sociales por la paz en Vieques, que las mujeres viequesenses entienden la autonomía como el respeto a las personas y sus espacios. No ven la autonomía como una práctica defensiva ni aislante que impida las relaciones con su entorno social, con otros movimientos sociales ni con sus parejas. Partiendo de este concepto de autonomía las mujeres nos manifestamos, solidarias y conscientes de todo lo que estaba ocurriendo en nuestra comunidad, sintiéndonos parte de la misma. Y en respuesta al momento histórico de Vieques, es que comenzamos a construir un discurso sobre el impacto del militarismo en nuestra vida cotidiana y a hablar acerca de aspectos desconocidos para muchos como los temores, los

sentimientos, las alegrías y las frustraciones de la gente que vive en Vieques y que por más de 60 años ha resistido la violencia de la militarización de su tierra y de su casa.

En este discurso también se refleja cómo se sienten los niños y cómo se sentían las mujeres cuando irrumpían en el pueblo 2,000 marinos y las mujeres tenían que “guardarse” en la casa porque corrían peligro, podían perder su dignidad como mujer y hasta su propia vida. Este discurso ha resultado por un lado, libertador en el plano individual y colectivo y, por otro lado, una estrategia para sanar y reconciliarnos con nosotras mismas.

Vivir en paz

El significado de vivir en paz tenía para las mujeres viequesenses una dimensión más amplia que el cese del bombardeo. Para estar y vivir en paz es importante que podamos entender y resolver los asuntos de salud, los asuntos de familia, los asuntos ambientales y otros aspectos que están estrechamente relacionados con nuestro desarrollo como pueblo.

Ilsa, mujer viequesense, luchadora de la vida, estudiante y maestra, reconoce que el proceso educativo en Vieques se interrumpía con demasiada frecuencia, como resultado del cruce de aviones sobre el área civil y los ejercicios con bala viva. Aún con bala inerte, los sentimientos que provocaba en los niños y en los adultos eran unos de inseguridad y de miedo, además de generar mucha violencia.

En varios trabajos que se realizaron con niños viequesenses, se puede observar en sus dibujos su temor de vivir en Vieques; se observa a la Isla llorando, las familias encerradas, bombas cayendo en las playas. Desde las conversaciones iniciales, las mujeres plantearon que querían recuperar la salud, la seguridad y la paz. Las mujeres viequesenses tienen derecho a vivir en paz, libres de ruidos y contaminación militar. La presencia y ejercicios militares son contrarios a ese derecho humano a la salud y a un ambiente sano. Nosotras como

mujeres y procreadoras de vida, creemos firmemente que la paz se construye con el amor y la resolución pacífica de los conflictos.

Ser desobedientes

La desobediencia fue uno de los temas que trajo mayores contradicciones y controversias para las mujeres de la Alianza y las mujeres de nuestra comunidad. Cuando comenzamos a vernos como grupo, el tema de la desobediencia fue uno de gran interés y preocupación. En términos generales muy pocas conocían o habían practicado la “desobediencia civil”. Así que en nuestra primera Jornada de la Mujer Viequense la Lic. Josie Pantoja, representando la Organización Puertorriqueña de la Mujer Trabajadora, nos orientó sobre sus implicaciones legales y otros aspectos relacionados, como la situación de los hijos.

Para muchas de las mujeres presentes en este taller la desobediencia era una buena estrategia. Sin embargo, representaba un reto diferente para la mujer. Las implicaciones de ir a la cárcel incluían perder el trabajo y para muchas, esta era una gran dificultad pues ellas eran y continúan siendo el sostén económico de la familia. Por otro lado, el asunto del cuidado de la familia y de los hijos se presentaba como una gran limitación. Yo lo pensé, pero mi bebé era muy pequeñito. Cada vez que pensaba en no verlo por seis meses, el corazón se me encogía. Nuestros compañeros tampoco veían con buenos ojos que su esposa faltara, mucho menos que fueran señaladas por haber estado en la cárcel. “*La causa es buena pero debe haber muchísimas otras formas de ayudar a Vieques*”, así pensaba mi esposo. Recuerdo que me decía: “*Judith por favor debes tener cuidado, yo no te voy a dejar sola si decides hacer desobediencia pero...*” Más adelante en la lucha tuve compañeros que me decían: “*Judith tu eres una excelente organizadora, Vieques te necesita fuera de la cárcel, nosotros te necesitamos fuera de la cárcel*”. Mis padres y mis compañeros de trabajo lo entendían también de esa manera.

Durante los arrestos del 4 de mayo, me di cuenta que muchas de nosotras servíamos mejor a nuestro pueblo fuera de la cárcel. Aunque algunas mujeres arrestadas no lo entendieron así. Esto es una decisión muy individual, así lo discutimos y acordamos en nuestras reuniones. Cada una reconoció las fortalezas y las debilidades que tenía para participar en acciones de desobediencia civil. Establecimos que aquellas que decidieran hacer desobediencia civil las íbamos a respaldar económicamente y también íbamos a estar pendientes a sus hijas e hijos.

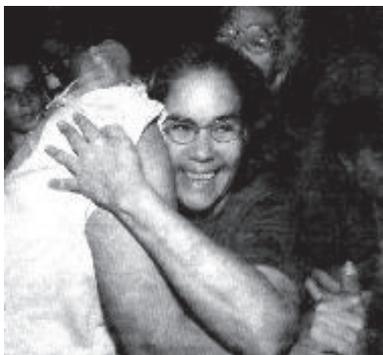
En cuanto a lo económico, era importante destacar que éramos y somos una organización que no cuenta con la solidez económica necesaria para costear fianzas extremadamente altas. De los fondos que fuimos recibiendo separamos una partida para asegurar que nuestras compañeras contaran con recursos para atender los aspectos legales que conlleva participar en actos de desobediencia. Aun así, algunas mujeres que decidieron hacer desobediencia reclamaron que la Alianza de Mujeres Viequenses las había dejado solas. A pesar del desencuentro, no cabe duda que la Alianza siempre estuvo presente para apoyar las y los desobedientes.

Algo sobre lo que debemos reflexionar desde la experiencia de Vieques es, cómo fue entendida la desobediencia civil; ya que constituye un ejercicio más profundo que el solo hecho de dejarse arrestar. De las acciones de desobediencia civil que realizaron las mujeres viequeses, específicamente las entradas o “trespassing” participé en los procesos de preparación para los mismos. En el caso de las compañeras Miriam Sobá y la Reverenda Lucy Rosario, trabajamos específicamente en el proceso de liberación.

Recuerdo que estaba en Patillas cuando Chiquita y la Reverenda Lucy fueron arrestadas. Gladys, se comunicó conmigo, y de inmediato comenzamos los trámites para pagar las fianzas necesarias para su liberación. Esta entrada fue fin de semana, por lo que las compañeras permanecieron en la Cárcel Federal de Guaynabo hasta el lunes cuando se celebró la vista de determinación de los cargos. Algo interesante pasó al momento de pagar las fianzas. Inesita, compañera de la Alianza de Mujeres, además la persona encargada de las finanzas de nuestra organización me dice: “*Llévate dinero para la fianza de Chiquita y Lucy. Además, llévate dinero adicional por que hay varios compañeros viequeses que fueron arrestados y no vamos a permitir que duerman en la cárcel*”. Cuando llegué al Tribunal Federal hice todo lo que se requería, aunque Josie, como cariñosamente llamamos a la Licenciada Josefina Pantojas y Pilar Beléndez de la Coordinadora Todo Puerto Rico con Vieques ya estaban allí. Fueron muchas las veces que estas dos compañeras estuvieron en el Tribunal Federal pendientes de cada desobediente por lo que quiero expresarles mi agradecimiento. Retomando el asunto de Chiquita y Lucy... ¡*Que felicidad ver que mis amigas estaban bien!* Estos procesos siempre me asustan, ellas lucían cansadas pero seguras y satisfechas de su acción. Pasaron el fin de semana en la cárcel y ese cuento es otro.

Ahora voy a regresar al tribunal porque allí pasó algo que aún me intriga. Uno de los arrestados fue un muchacho viequense que nosotras conocemos, aparentemente le faltaba dinero para la fianza y aunque los compañeros me vieron allí, nunca me comunicaron la situación. Pasados algunos días nos enteramos que para completar el dinero restante para la fianza de este viequense tuvieron que salir a la calle a recoger dinero. De forma solapada nos reclamaron el no haber ayudado. En ese momento me atreví a enfrentar el reclamo y contestar: “*Si dejáramos el orgullo y las diferencias a un lado esto no hubiera pasado porque a mí me entregaron dinero para las mujeres y para cualquier compañero viequense, pero en el tribunal me trataron como si fuera el enemigo*”. Yo me pregunto a qué respondía esto... ¿*Es qué pedir ayuda a las compañeras se veía como un acto no digno para los hombres o es que aún no reconocen nuestra aportación para la lucha?* Además, estas situaciones hacían que volviera a mi reflexión y hasta el cuestionamiento: ¿*Acaso ser desobediente es simplemente ser arrestado, ir a la cárcel y que luego que me traten como mártir?*

Sobre las desobedientes de agosto, *Mujeres por la Paz*, desde mi punto de vista, este fue un proceso, como decimos los puertorriqueños, “por el libro”. Además del compromiso con su pueblo, estas compañeras tenían una paz que se manifestó en todo el proceso. El llamado que le hicimos a las mujeres para respaldar esta entrada, fue respondido de forma espectacular. Cada vez que pienso en este momento me sonrío, pero también me doy cuenta de la valentía y la fortaleza de todas las mujeres participando en esta lucha.



A las 8:00 de la mañana tenemos reunión frente al portón. Es importante. A las 6:00 am en todo Vieques, en la Isla Grande y en otros lugares del mundo, conocían la noticia: Treinta y una mujeres estaban en el área de tiro. Ese día comenzaban las clases. Estas mujeres le dieron a sus hijos un regalo de amor y una lección de perseverancia y voluntad.

Afuera todas esperábamos que los militares sacaran las mujeres para llevarlas a Ceiba. Un gran número de mujeres y la comunidad en general llegó a los portones, los teléfonos estaban activados, las que tuvieron que reportarse a sus áreas de trabajo, estaban pendientes. “*Por ahí vienen*”, gritó una compañera y nos tiramos a la carretera. La policía de Puerto Rico, específicamente la Fuerza de Choque, nos salió al paso. Estábamos dispuestas a bajar nuestras mujeres de esa guagua. Un policía levantó su rotén para darme, yo cargaba un megáfono y le pregunte “*¿Me vas a dar?*” Lo bajó, pero seguía empujándome para que me despegara de la guagua donde iban las mujeres. La guagua tuvo que salir custodiada por la Fuerza de Choque mientras las compañeras dentro de la guagua levantaban sus esposas y coreaban consignas para Vieques y sus mujeres. Cristina Garay gritó: “*Vamos por nuestras mujeres*”. Los allí presentes se montaron en sus carros y se fueron detrás de la guagua tocando bocinas.

En la escuela de Playa Grande, Gladys salió con los estudiantes y los maestros. Los militares veían como a través de la ruta quedaban al descubierto frente al pueblo. Estaban cometiendo una gran afrenta. Se llevaban a las madres, a las abuelas, a las tías, a las maestras de aquellos estudiantes frente a Playa Grande, pero también de las y los viequenses.

Utilizando las diferentes vías de Vieques tratamos de llegar al lado oeste, unos fuimos por el Pilón y otros por la carretera 200. En el área de Martineau, la Fuerza de Choque hizo una barricada y con armas largas detuvo al pueblo. A los que llegamos por el Pilón también nos esperaron y detuvieron. La guagua con nuestras compañeras pasó frente a nosotros, de ahí las llevarían a Ceiba en una barcaza. Ellas iban felices, a pesar de que sabían que pasarían por momentos muy difíciles una vez llegaran a Ceiba. Pero no importaba pues no sólo habían burlado la vigilancia extrema de los militares, también habían logrado ponerlos en evidencia ante el pueblo. Al finalizar el día regresaron a casa. Hicimos una caravana para recibirlas. Los militares se llevarían una gran sorpresa: las hijas e hijos de esas mujeres estaban en el área de tiro ¡*Qué gran lección la de estas mujeres!* Y retomando lo de la primera jornada de la mujer viequense, Josie, la licenciada que nos habló sobre la desobediencia, se convirtió en nuestra amiga, hermana - y en una desobediente por la paz.

4 de mayo de 2000: en este lado de la verja

Muchos puertorriqueños recuerdan el 4 de mayo de 2000 como el día que arrestaron a los desobedientes en Vieques. Otros consideran que fue un día triste, hasta vergonzoso dijeron algunos. “*Es que no logramos nada*”, expresaban. Pero las imágenes que veíamos a través de

los medios y que se difundieron al mundo sí lograron que muchos se conmovieran de lo que en Vieques estaba pasando y desde distintos frentes se generara más respaldo para nuestro reclamo.

Pero en Vieques... ¿Qué pasó? ¿Donde estaban las mujeres el 4 de mayo?, se preguntaron algunos. Otros y otras decían, “*Ellas no se dejaron arrestar*”. Sin embargo, el 4 de mayo fueron las mujeres las que lograron mantener encendida la esperanza de todo el pueblo.

Al cabo de dos años, nos sentamos a escribir lo que ese día habíamos vivido hora por hora y nos dimos cuenta que el mismo estuvo enmarcado de mucha luz. Comenzamos nuestro recorrido a las 3:00 de la madrugada, mientras las luces de los helicópteros militares acechaban nuestro pueblo, particularmente a los desobedientes. En la madrugada, una luz tenue se posó sobre los campamentos y ya con las primeras luces del alba comienzan los viequenses solidarios de esta lucha a tratar de acercarse al Campamento de Justicia y Paz. Ese era el campamento con mayor accesibilidad para los viequenses que no podían ir a las áreas restringidas, donde estaban ubicados el resto de los campamentos de desobediencia civil. Encontraron un gran cerco policial; sólo los primeros en recibir las llamadas de alerta pudieron pasar. Aunque todo parecía muy triste, cánticos de esperanza y paz se entonaron por nuestro pueblo. Las campanas de las iglesias, las bocinas y las luces encendidas de los autos notificaban al pueblo sobre el atropello a nuestra gente.

La plaza se convirtió en nuestro lugar de reunión. Allí compartimos información, lágrimas, sonrisas, abrazos, cánticos, oraciones y mucho amor. En el cielo, el regalo de un arco iris con sus bellos colores nos recordaba la grandeza de Dios. Todas y todos nos encontrábamos trabajando. “*Avisa a los comerciantes; que suenen las campanas; hay que hacer la lista de los arrestados; hay que buscar agua; llama a los abogados; los pescadores están listos; informa a los medios que a las 10:00 AM comenzamos la marcha*”. Éstas fueron muchas de las tareas que realizamos ese inolvidable día en la *Jornada de PAZ para Vieques*.

A las 11:00 de la mañana los comerciantes, los empleados del gobierno, y toda la familia viequense que creía en esta lucha estaba lista para caminar y demostrar su fortaleza y apoyo a todas y todos los arrestados. Eran las doce del mediodía. El sol brillaba en todo su esplendor en la Isla Nena. Comenzamos entonces a caminar en dirección al Campamento de Justicia y Paz. Al frente, nuestro párroco seguido de líderes y el pueblo. Las mujeres formaron una gran cadena para evitar la confrontación con otra gran cadena. Nuestro recorrido fue interrumpido por la cadena de policías que con armas de todo tipo esperaba la llegada de un pueblo que iba armado de una gran voluntad y deseos de paz inquebrantables. *¡Qué doloroso ver de frente puertorriqueños vs. puertorriqueños!* Pero tan grande era nuestro compromiso, que ninguna provocación hecha por la policía fue capaz de alterar nuestro ánimo y nuestro deseo de realizar todo en paz. El coraje estaba presente, pero los que fueron arrestados necesitaban nuestra unión.

Regresamos a la plaza mientras la Campana de la Escuela Duteil continuaba sonando hora tras hora. Cuando ya era un hecho que nuestra gente regresaba a casa comenzamos

los preparativos para una gran celebración. Para nosotras, este día *La Voz del Pueblo Brilló*. Las primeras embarcaciones de nuestros pescadores llegaban a nuestras costas, traían consigo a mujeres y hombres que arriesgaron su libertad. Nuestras niñas, vestidas de blanco, ejemplificaban el deseo de Paz. *Luces de Victoria* iluminaron el cielo viequense. Nuestras banderas se elevaron victoriosas. Nosotras nunca perdimos la esperanza.

Ese día, después de una larga jornada de trabajo por la paz, regresamos a nuestros hogares cansadas pero felices y satisfechas por el trabajo realizado. Aunque no todos así lo reconocieron. Tal vez esto no fue lo que ustedes vieron en los medios de comunicación, ni es la historia que conocen del 4 de mayo de 2000. Pero que a nadie le quede dudas, el 4 de mayo las mujeres y el pueblo hicieron un gran trabajo. Fue un día de esperanzador para los que nos quedamos *en este lado de la verja*. La Alianza de Mujeres cada 4 de mayo enciende luces, enciende velas para recordar que nuestro compromiso por la Paz nunca se va a apagar.

Seremos libres juntos

El compromiso de las mujeres viequenses para con su pueblo lo vemos a través de la historia contada y de la historia no contada de Vieques. Ellas han sobrevivido las condiciones más adversas de vida y, aún así su desempeño como mujeres en los asuntos públicos de la comunidad ha dado origen a nuevos espacios para la participación política de todas nosotras. A través de los pocos documentos históricos existentes se conocen algunas de nuestras jornadas, nuestras luchas y nuestra participación. Por ejemplo, consta en los documentos históricos de Vieques que fue precisamente en nuestra Isla donde se organiza la primera sección de damas nacionalistas de todo Puerto Rico. No hay duda que como mujeres puertorriqueñas, nuestra inteligencia, creatividad y valentía han contribuido a la formación y el bienestar de nuestra comunidad. Desde el hogar hasta la vida política, todas hemos contribuido a forjar la nueva generación de mujeres que Vieques necesita para seguir adelante.

En la edición del 3 de marzo de 2000 de *La Voz de Vieques* y en carta abierta de los hombres de Vieques a las mujeres de la Isla Nena, estos reconocen nuestra aportación de la siguiente manera y cito:

No existe un frente importante de esta lucha donde no se encuentren mujeres en posiciones de liderato. La aportación de ustedes, no obstante, más que cuantitativa, es cualitativa. Están transformando esta lucha de una de fuerza a una de razón, de una de rabia a una de amor, y como dijo aquel gran peregrino latinoamericano de la justicia, aunque suene irónico, todo revolucionario tiene que estar inspirado en profundos sentimientos de amor. Ese precisamente, ha sido el gran regalo de las mujeres en la lucha de Vieques. Han convertido la rebeldía en revolución.

Más adelante, lee la carta:

machismo), nos quitamos el sombrero, compañeras. Las queremos y las respetamos. Ustedes son la garantía del triunfo. Seremos libres juntos.

Hermoso y conmovedor. Sin embargo, hemos tenido que trabajar arduo y, en ocasiones, asumir estrategias muy masculinas para poder *ser libres juntos*. Afortunadamente, los ejercicios reflexivos tanto individuales como colectivos, nos han llevado a comprender que la forma de relacionarnos con los compañeros y las compañeras tiene que ir a la par con nuestra forma de ser. No podemos dejar lo que somos para que otros y otras se sientan cómodos. Trabajar para ser libres juntos no puede significar que nos aniquilemos unos a otros.

Un paso más para un Vieques sin marina

Cuando finalmente se concretó la salida de la Marina de Guerra de los Estados Unidos comentábamos sobre la posibilidad de entrar a lugares viequenses que nunca habíamos visto. Varios “desencuentros” surgieron entre las viejas y nuevas generaciones de mujeres viequenses. Por ejemplo, en una conversación sobre diferentes actividades a celebrarse el 1ero de mayo, una de las compañeras más jóvenes mencionó que podíamos hacer una actividad en *Red Beach*, que es una de las playas en el sur de Vieques y que había estado ocupada por los militares.

Para las que conocieron Vieques antes de la llegada de la Marina esa es *Playa Caracas*. Así que de inmediato vino la corrección: “*Hay que llamar los sitios por su nombre,*” comentó una de las compañeras. Otra compañera ripostó: “*Comencemos a reaprender los nombres de nuestra tierra, ella no tiene la culpa de haber nacido en la época donde todo era Red Beach, Blue Beach, Green Beach*”. Lo importante es que el 1ero de mayo de 2003, dimos un paso más para un Vieques sin marina.



Construir un mundo diferente

Recogemos de la tesis *Voces que Reclaman Paz* realizado en Vieques en el 2002, que las mujeres viequenses entienden que su rol es más protagónico y mucho más activo en el presente que en el pasado: “*Ahora la mujer está más consciente de lo que esta pasando, está más activa en la comunidad y pendiente de lo que pasa en el pueblo*” (Cárides, Pérez, Quiñones y Rodríguez, 2002, p.188). Desde el pensamiento feminista contemporáneo, la lucha por un cambio debe ir acompañada por un auténtico proceso de liberación interior, en el que las mujeres y hombres juntos puedan comprometerse con la construcción de una sociedad mejor (Azize, 1987). Los procesos de transformación han sido muchos desde la Alianza o desde otros espacios, y las mujeres están negociando, lidiando y tendiendo puentes con sus

parejas y compañeros de lucha, para juntos lograr que sus hijos e hijas puedan disfrutar de un lugar seguro y con bienestar.

En el año 2001 participé en un proceso convocado por organizaciones viequenses para mejorar los procesos relacionados a la lucha viequense. El proceso fue facilitado por el *Proyecto Caribeño de Justicia y Paz e ilé: Instituto para la Conciencia y Acción*. Fue un trabajo muy productivo y enriquecedor. Se reconoció a través de esta experiencia la importancia de sistematizar los procesos de la lucha y darle tiempo a su implantación. En el informe que se preparó me llamó mucho la atención el siguiente planteamiento sobre la importancia de la continuidad:

La continuidad de los procesos es una de las áreas que necesita atención. Es concebible – y es sano considerar – que la crisis se convierta en promotora de nuestros esfuerzos y se una a la expresión lineal de buscar respuestas y soluciones rápidas – como en la línea de montaje industrial. A su vez, este valor lineal, ya hábito, se traduce a cómo medimos el éxito de los esfuerzos; algo exitoso, en este paradigma, se limita a lo visible, lo concreto, y a lo que se produce de inmediato. En este esquema, los procesos participativos se sacrifican en aras de la meta y, consecuentemente, el círculo de acción – forjado a base de las relaciones entre l@s que luchan– se ve reducido. En Vieques, donde la amenaza de bombardeo nos pone en posición de defensa y crisis real, es particularmente importante el no pisarnos los pies o atropellarnos en nuestro natural agite. Es clave recordar que los procesos comunitarios necesitan un compromiso de tiempo y espacio: tiempo para dar cabida a procesos participativos, donde las nuevas voces que pujan por surgir sean cultivadas y estimuladas; y espacio, para lidiar y conciliar las muy complejas dinámicas que surgen en los movimientos de pueblo.

Las declaraciones en mayo de 2003 sobre lo poco, sobre la no-celebración, sobre lo que pasó frente al portón podrían tener su respuesta en lo expuesto anteriormente. Nos atropellamos en el agite de la lucha y no dimos espacio al análisis, a la reflexión y, más importante aún, no le dimos espacio a la sanación.

En el proceso del 2001 se hizo obvio que se debe prestar atención a las dinámicas de clase. Un análisis integral donde se discutan las dinámicas de clase, género y muy concebiblemente, raza y orientación sexual, debe promoverse como parte de nuestros esfuerzos hacia la organización comunitaria y hacia el logro de la equidad, la justicia y la solidaridad. Solo así podremos construir un mundo diferente.

¿Cómo logramos prevalecer, qué nos sustenta?

Ya han pasado cuatro años desde nuestra primera reunión y aunque continuamos trabajando los asuntos del militarismo y su impacto en la Isla Nena, también trabajamos con otros asuntos que impactan la vida de las mujeres. La organización del grupo representó

un gran reto porque tuvimos que *hacer-conociendo-aprendiendo*. No todas habían participado anteriormente en procesos colectivos y mucho menos donde todas eran mujeres. Era importante conocernos, conocer la historia, conocer cómo la Marina trabajaba, era importante conocer cómo la comunidad se sentía.

Todo ha sido tan rápido. Mientras se organizaba el grupo, había que movilizar a las mujeres y al resto de la comunidad, tuvimos que entender la desobediencia, hacer presentaciones; y nunca dejamos de cuidar la familia, ni de trabajar. Además, las mujeres tuvimos que identificar estrategias para dialogar y negociar con los hombres que, hasta la creación de la Alianza, estaban a cargo del liderato comunitario.

Se valida a través de nuestro proceso en la Alianza, que cuestionar los modelos tradicionales del liderato comunitario trae choques y resistencia. Pero aprendimos a lidiar con ello y a trabajar para que no nos arrastrara. Sin embargo, me pregunto y tal vez ustedes también *¿Cómo logramos prevalecer, qué nos sustenta?* Logramos prevalecer, porque nos sustenta la fortaleza, la valentía y la sabiduría heredada y aprendida de todas las mujeres que han caminado junto a nosotras en esta gran jornada de vida para Vieques y el mundo.

14 de mayo de 2007

Gladys, jamás pensé estar escribiendo un diario con nuestras historias. Qué raro se siente, todavía recuerdo el día que nos reunimos en mi casa de Santa María, ¿recuerdas?, la casa pequeñita donde Rubencito comenzó a caminar, donde jugaba con los perros mientras nosotras dialogábamos sobre que piensan las mujeres viequenses de toda esta lucha. Es inevitable tengo que admitir que jamás pensé el impacto que podía tener una organización de mujeres en el trabajo por la desmilitarización de Vieques. Al escuchar los testimonios de las mujeres que llegaron a la primera reunión quedé impresionada ante tanta valentía y convencida que estas experiencias nos ayudarían a crecer como mujeres y a completar esta lucha. Humanizar este trabajo fue importante, que bonito cuando afirmamos claro que podemos llorar, porque la gente de nuestro pueblo llora y nadie los ve. "Llorar es para las mujeres" eso decían algunos. Sin embargo ahora todos podemos llorar y en público. Gladys, quién iba a imaginar; la invencible armada se fue, tenemos diversos proyectos para mujeres, tu eres abuela y yo por fin terminé la maestría y hasta dirijo el programa 4H, pero como imaginar que ocho años después de lograr esta gran alianza, tú no ibas a estar...

Referencias

Azize, Y. (1987). *La mujer en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Huracán

Cárides, J.; Pérez, M.; Quiñones, E. y Rodríguez. (2002). *Voces que reclaman PAZ: Testimonios de vidas de mujeres viequenses sobre su formación de género, su rol como socializadoras, su proceso de concienciación y su participación en la lucha por la Paz*. Tesis de maestría sin publicar. Universidad de Puerto Rico en Río Piedras.

- Colectivo La Voz de Vieques (2000, 3 de marzo). Carta abierta de los hombres de Vieques a las mujeres de nuestra bella Isla. *La Voz de Vieques*. p7
- Cordero Ventura, C. (2001). Vieques, *Setenta años de bombardeo en tiempos de Paz*. San Juan: Gráfica Metropolitana.
- De Vieques a la Universidad: Lecciones y necesidades del pueblo de Vieques en su lucha por la paz y el desarrollo*. Tercera Lección Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico. Disponible en <http://unescopaz.uprrp.edu>.
- Fabián Maldonado, A.(2003). *Vieques en mi memoria: testimonios de vida*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Puerto, Inc.
- Fritz, S. (2000). *Cruzando fronteras*. VHS color/15 min.
- Mari Narváez, M. (1999, 12 al 18 de noviembre). Mujeres de Vieques analizan su situación. *Claridad*. p.44
- Mc Caffrey, K. (2002). *Military power and popular protest*. New Jersey: Rutgers University
- Mergal, M. (2001, 27 de junio). Alianza de Mujeres de Vieques: una lección política. *El Vocero*, p. E9
- Movimiento EcuMénico Nacional. (1984). “Ni pa’coger impulso”, *Testimonios de Mujeres de Vieques. Los triunfos del pueblo*. San Juan: Autor.
- Mullenneaux, L. (2000). *¡Ni una bomba más! Vieques vs. U.S. Navy*. New York: The Penington Press
- Pascual Morán, A. (2003). *Fuerza de espíritu: Acción civil no violenta, Fuerza de Paz*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Evangélico y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.
- Reinat, M; Quiñones, R; Colón, W (2001). *Reflexiones sobre la lucha en Vieques*. Documento sin publicar.
- Roldán Soto, C. (2001, 19 de abril). En un hilo la salud de los viequenses. A Fondo, *El Nuevo Día*. p.5
- Rodríguez Dorscheidt, J. (2000). *La participación de las mujeres en los movimientos sociales por la paz en Vieques: sus procesos, transformaciones y la cotidianidad de sus relaciones de parejas*. Tesis doctoral sin publicar, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Suárez, M. (1999). Alianza de Mujeres Viequenses. (Reportaje). Radio Internacional Feminista.
- Torres Martínez, L. (2003). Fuerza política y autonomía relativa: Participación sindical, sufragismo y movimientos feministas de la década de los setenta. En L. Martínez y M.

Tamargo (Eds.), *Género, Sociedad y Cultura* (pp.135-159). Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.

Valle, N. (1999). *Mujeres viequenses se organizan*. FEMPRESS.

Velásquez Toro, M. (2000). *Reflexiones feministas para la construcción de agenda de paz de la sociedad civil con perspectiva de género*. Ponencia inédita: Audiencia por la Vida y la Paz. Colombia: Red Nacional de Mujeres.

De una psicología de la guerra a una psicología de la paz: Retos y oportunidades para construir una cultura de paz

*Luisa Álvarez Domínguez**

A lo largo del siglo XX, la preocupación por la paz dentro de la psicología, estuvo estrechamente vinculada a las guerras. Esto, en esencia, no ha cambiado en los inicios del Siglo XXI aunque se ha expandido a otros tipos de conflictos. Poco antes de la Primera Guerra Mundial, William James, considerado uno de los fundadores de la psicología en los Estados Unidos, ya hablaba sobre “los equivalentes morales de la guerra” argumentando que a pesar de las raíces profundas que tenían los impulsos militaristas en los seres humanos, las sociedades eran capaces de aprender a canalizar la satisfacción de sus necesidades en direcciones productivas (James en Deutsch, 1995).

A pesar de los planteamientos de James, la participación de psicólogos y psicólogas en asuntos militares durante la Primera Guerra Mundial, fue vasta, consistiendo mayormente en el desarrollo de pruebas de inteligencia grupales, utilizadas para seleccionar y clasificar a los reclutas (Smith, 1986). Ya para la Segunda Guerra Mundial surgieron otras actividades dentro de la psicología que resultaron en apoyo al movimiento bélico. Por ejemplo, además del desarrollo y administración de pruebas a soldados, se ofreció tratamiento a problemas psicológicos presentados por soldados en servicio activo, se ayudó a desarrollar propaganda para levantar la moral de soldados “amigos” y desmoralizar al “enemigo”, se colaboró en la selección y entrenamiento de personas que realizaban actividades de espionaje y se realizaron un sinnúmero de actividades dirigidas a ganar lo que muchas personas consideraban como una guerra “justa”.

* La doctora Luisa Álvarez Domínguez se desempeña como psicóloga en la Facultad de Estudios Generales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Es miembro del Comité Directivo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz desde 1997 y ha sido su representante-enlace en la Alianza Puertorriqueña por la Paz.

Por otro lado, durante los primeros años de la llamada Guerra Fría, la psicología estadounidense continuó apoyando en gran medida las políticas gubernamentales. Sin embargo, ante la posibilidad de una nueva guerra mundial y luego de la masacre de Hiroshima y el temor generado por la amenaza nuclear, surgieron intentos por analizar las posibles implicaciones de la utilización de armas nucleares (Morawski y Goldstein, 1985). De forma lenta pero consistente, entre psicólogos y psicólogas estadounidenses comenzó a verse una disminución en la tendencia de promover y aceptar sin reservas las políticas del gobierno, mientras fue aumentando una tendencia crítica. Es precisamente en los años sesenta que surgieron los trabajos pioneros de Ralph K. White y Jerome Frank sobre los peligros de crear imágenes grotescas y deshumanizadas del “enemigo” (White, 1998 y Frank, 1967). Posteriormente, entrados los años setenta, la Guerra Fría también trajo a la atención de la psicología el desarrollo teórico y práctico de métodos para la solución de conflictos en un intento por contribuir a formas que excluyeran el uso de la violencia (Fisher y Ury, 1996).

Con el fin de la Guerra Fría a finales de los ochenta, el foco de atención de muchos académicos pasó al estudio de los movimientos liberacionistas o civiles y a otros patrones de violencia relacionados con la religión, la etnia, la riqueza y la sustentabilidad, entre otros fenómenos (Klare, 1998). La violencia que se continuó observando de forma marcada luego de los años ochenta, surge dentro del contexto interno de varias naciones y también entre naciones. Como resultado de esto, aumentó alrededor del mundo el número de refugiados por razones económicas y políticas, por la devastación ecológica, la violencia relacionada al trasiego de drogas y el llamado terrorismo internacional. La guerra entre naciones nunca dejó de ser motivo de preocupación para quienes entienden la necesidad de promover la paz y rechazan la violencia armada como forma de resolver conflictos; así el fortalecimiento de movimientos antimilitaristas comenzó a observarse dentro de la psicología.

Es de esta forma que, a finales de los años ochenta, emerge casi como una nueva disciplina, el campo denominado como “psicología de la paz”, uniendo a psicólogos y psicólogas de distintas especialidades que comparten un interés en común: contribuir desde la Psicología al desarrollo de teorías y prácticas dirigidas a prevenir y mitigar la violencia, a examinar profundamente los orígenes y el manejo de conflictos y a desmitificar la inevitabilidad de la guerra (Christie, Wagner y Winter, 2001). El estudio de las bases socioculturales de la violencia y su legitimización según las circunstancias ha sido y continúa siendo objeto de un análisis y una reflexión profunda dentro de la Psicología. El manejo de emociones como el coraje y la frustración, la búsqueda de alternativas para resolver conflictos de formas no violentas y el estudio profundo de todas las manifestaciones de la violencia, son algunas de las áreas principales de interés de psicólogos y psicólogas que promueven con su trabajo la construcción de una cultura de paz.

Aunque la Psicología de la Paz ha mantenido su preocupación por la violencia directa, siendo la que resulta claramente observable, con el tiempo ha extendido su interés a lo que se conoce como violencia estructural (Galtung, 1969). Este tipo de violencia es la que ocurre cuando las necesidades humanas básicas, como son la salud y la educación, no son satisfechas y las expectativas de vida de las personas se acortan como consecuencia de la desigualdad

en la distribución de los recursos. La destrucción que causa una bala o un puñal es mucho más impactante pero no más letal que el daño que puede ocasionar el discrimen o la falta de oportunidades para un desarrollo óptimo. Es por ésta razón que resulta importante que desde la psicología también se abogue a favor de asignar recursos gubernamentales a las instituciones que atienden necesidades básicas para el desarrollo óptimo de los sectores de la población más vulnerables a la violencia estructural.

Indudablemente, la Psicología de la Paz se ocupa de apoyar la solución no violenta de los conflictos, pero también se ocupa de promover el logro de fines socialmente justos reconociendo la igualdad de derechos y oportunidades que deben compartir todos los miembros de una sociedad. Enmarcada en una manera positiva, la Psicología de la Paz promueve el manejo no violento del conflicto pero también el logro de la justicia social. Hacer la paz requiere crear mecanismos que lleven a las personas a cooperar en una interacción positiva y pacífica. Sin embargo, “construir la paz” requiere que nuestra sociedad promueva entre sus miembros el redescubrimiento de valores como la solidaridad y el respeto a la diversidad (Galtung, 1976).

A muchas personas les consterna la violencia en las escuelas, los centros de trabajo, las carreteras, las calles y los hogares. Martin Luther King hablaba de los “buenos silentes” refiriéndose a la mayoría de la población a quienes les preocupan problemas como el discrimen y la violencia pero que no hablan o se expresan sobre ellos. Construir la paz y, sobretodo, vivirla para que sea parte integral de nuestra existencia individual y colectiva es fundamental. Desde la psicología podemos seguir llamando a la reflexión sobre los problemas sociales o podemos encaminarnos hacia la acción y la transformación de las sociedades. En este aspecto la educación para la paz resulta fundamental y hacia ella se encamina la Psicología de la Paz. Wessells, Schwebel y Anderson (2001) tienden una invitación a psicólogos y psicólogas de diversas orientaciones teóricas a continuar trabajando como intercesores a favor de la construcción de una cultura de paz, siguiendo la descripción de paz positiva adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2000 (Resolución de la ONU 52/15).

En Puerto Rico, resulta cada vez más necesario que psicólogos y psicólogas apoyemos proyectos dirigidos a educar para la paz y que utilicemos lo aprendido con la experiencia y lo validado por investigaciones para contribuir a la calidad de vida de todos y todas. Es imperativo que unamos esfuerzos desde la academia y la práctica para que el conocimiento que proviene de la psicología sea divulgado y utilizado para trabajar por la construcción de una cultura de paz, la prevención de la violencia y el manejo pacífico de los conflictos que son parte inevitable de la experiencia humana. Ese es nuestro mayor reto pero también representa una gran oportunidad.

El camino hacia el desarrollo de una cultura de paz es largo, pero cada día son más los psicólogos y psicólogas que entienden que las transformaciones necesarias para el logro de fines socialmente justos son posibles de alcanzar. La educación en derechos humanos y la resistencia a la violencia son algunas de las “armas” con las que cuenta el movimiento

dentro de la psicología encaminado a contribuir a la construcción de una cultura de paz. Como científicos sociales, como profesionales y como académicos, el momento ha llegado. Aceptemos el reto y aprovechemos esta oportunidad.

Referencias

- Christie, D.J., Wagner, R.V. y Winter, D. (2001). *Peace, conflict and violence: Peace psychology for the 21st century*. New Jersey: Prentice Hall.
- Deutsch, M. (1995). William James: The first peace psychologist. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 1, 27-36.
- Fisher, R. y Ury, W. (1996). *Getting to yes*. London: Business Books.
- Frank, D.J. (1967). *Sanity and survival in the nuclear age*. New York: Random House.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 3, 176-191.
- Galtung, J. (1976). Three approaches to peace: Peacekeeping, peacemaking and peacebuilding. En J. Galtung (ED.), *Essays in peace research, vol.II*, Copenhagen: Christian Ejlers.
- Klare, M. (1998). *The era of multiplying schisms: World security in the twenty-first century*. New York: St. Martin Press.
- Morawski, J.G. y Goldstein, S.E. (1985). Psychology and nuclear war: A chapter in our legacy of social responsibility. *American Psychologist*, 40, 276-284.
- Smith, B. (1986). War, peace and psychology. *Journal of Social Issues*, 42(4), 23-38.
- Wessells, M., Schwebel, M. & Anderson, A. (2001) Psychologists making a difference in the public arena: Building cultures of peace. In D. Christie, R. Wagner & D. Dunn Winter (Eds.) *Peace, Conflict and Violence: Peace Psychology for the Twenty First Century*. New Jersey: Prentice Hall.
- White, R. K. (1998). American acts of force: Results and misperceptions. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 4, 93-128.

Publicado anteriormente:
González Buitrago, I. (2002, Octubre). *Tendencias*,
(Publicación de la Asociación de
Relacionistas Profesionales de Puerto Rico), pp. 10-12.

Hacia una cultura de paz: Función de los medios de comunicación

*Ivette González Buitrago**

Vivimos en un mundo matizado por la violencia. Se vive la violencia día a día, en el hogar, en la calle, en el trabajo, y a través de los medio de comunicación. Vivimos en una sociedad donde los conflictos se resuelven no mediante el diálogo, sino con el uso de la fuerza; donde los patrones de consumo desmedido atentan contra la estabilidad económica; donde la destrucción de los recursos naturales del planeta provoca graves crisis ambientales que ponen en peligro nuestra propia subsistencia. La guerra, la violencia rampante, el consumismo desmedido y la destrucción de nuestros recursos naturales forman parte de lo que se ha denominado “cultura de violencia”. Cada día sentimos con mayor fuerza los efectos de esta cultura que predomina en nuestra sociedad puertorriqueña y en el mundo entero. Esto obliga a reflexionar y a buscar soluciones o mecanismo que ayuden a transformar esa cultura de violencia en una de paz. Pero esta búsqueda no es responsabilidad única de los gobiernos. Lograr ese cambio es responsabilidad de todos.

¿Qué es una cultura de paz? El programa de acción para una cultura de paz de las Naciones Unidas

Aunque la definición de cultura de paz y los principios y valores que la comprenden pueden variar según las necesidades y situaciones particulares de cada sociedad, es claro que existen unos valores y principios de derechos humanos básicos que son de aplicación en toda sociedad. La Organización de las Naciones Unidas y sus países miembros han establecido una definición de cultura del paz que es la base de los movimientos internacionales para una cultura de paz alrededor del mundo. En 1998, la Asamblea General de las Naciones Unidas

* La licenciada Ivette González Buitrago se ha desempeñado como profesora y Directora Asociada de Asuntos Estudiantiles de la Escuela de Comunicación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro del Comité Directivo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz desde el 2001.

proclamó el año 2000 como el Año Internacional de la Cultura de Paz para los Niños del Mundo. En 1999 la Asamblea General de las Naciones Unidas estableció el Programa de Acción para el Decenio¹, el cual define “cultura de paz” como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno a los principios de soberanía e independencia política; el respeto pleno y promoción de los derechos humanos y libertades fundamentales; el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; la protección al medio ambiente; respeto y fomento a la igualdad de derechos de hombres y mujeres; derecho de todos a la libertad de expresión, opinión e información; adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento entre todos los niveles de la sociedad entre las naciones.

Como parte de las actividades llevadas a cabo durante ese año, varios premios Nobel de la Paz redactaron el “Manifiesto 2000”, un llamado a los seres humanos para que asuman su responsabilidad de vivir y de dar a conocer los valores de justicia, de no violencia, de tolerancia, de reconciliación y de solidaridad, que son la base de una verdadera cultura de paz. Los seis puntos del Manifiesto 2000 son: 1) respetar la vida, 2) practicar la no violencia activa, 3) compartir mi tiempo y mis recursos materiales, 4) defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, 5) promover un consumo responsable y 6) contribuir al desarrollo de mi comunidad. El Manifiesto 2000 ya ha sido firmado por más de 75 millones de personas que se han comprometido a hacer valer en su vida los valores de justicia, equidad, tolerancia y protección del medio ambiente.²

La Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, un proyecto interdisciplinario y transdisciplinario adoptado en 1996 para la realización de actividades académicas a favor de la construcción de una cultura de paz, adoptó el Manifiesto 2000 y ha creado la Agenda puertorriqueña para una cultura de paz, basada en los seis principios del Manifiesto 2000, atemperados a la realidad de nuestro pueblo.³

La protección del medio ambiente y la cultura de paz: La carta de la tierra

Una de las esferas de acción del Decenio internacional es la protección del medio ambiente. Los patrones desmedidos de consumo y el desarrollo no planificado están ocasionando la destrucción de los recursos naturales del planeta. En Puerto Rico, una pequeña isla de 100 x 35 millas, la falta de planificación y de un programa de protección ambiental y desarrollo sostenible que designe las áreas de mayor valor ecológico que deberán protegerse para el beneficio de generaciones futuras, ha ocasionado la erosión de nuestras tierras, la pérdida de

¹ Resolución de las Naciones Unidas 53/243 de 6 de octubre de 1999, http://www.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm

² Para conocer el texto íntegro del **Manifiesto 2000** y firmar el mismo puede acceder a la siguiente página: <http://www.unesco.org/manifiesto2000/default.asp?part=IND/USA/389/EAO>

³ Para ver el texto de la Agenda puertorriqueña para una cultura de paz, puede acceder a la página: <http://www.unescopaz.rrp.upr.edu/documentos/agendacultpaz.html>

áreas verdes y bosques, la pérdida o contaminación de nuestros acuíferos y la contaminación de nuestros ríos y playas, entre otros problemas ambientales. Urge una revisión de nuestras actitudes hacia la planificación en la Isla y la protección de nuestros recursos naturales. Este cambio de actitud corresponde no sólo al gobierno, sino a todos los ciudadanos. La sociedad civil debe educarse en los asuntos concernientes a la protección de nuestro ambiente. Debe adoptar valores y patrones de conducta que propicien la protección y preservación de nuestros recursos naturales, y que permitan un desarrollo sostenible que redunde en beneficio para nuestra sociedad en general.

Pero, la protección del medio ambiente no es una problema de un país o de una región. La destrucción o pérdida de los recursos naturales en un país o región afecta la calidad de vida en todo el Planeta, que es el hogar de todos. Trae consigo mayor pobreza y conflictos bélicos, que a su vez provocan mayor devastación ambiental. Por ello, es necesario atender los asuntos de la protección ambiental y del desarrollo sostenible, no desde una perspectiva regionalista y aislada sino, como un problema que afecta a la Humanidad. Es por esto que grupos y personalidades de renombre internacional, alarmados por la destrucción masiva de los recursos naturales a nivel mundial y los dramáticos efectos que esta destrucción ha ocasionado en el planeta Tierra se han unido en la búsqueda de consenso para adoptar unos estilos y prácticas de desarrollo sustentable que aseguren la integridad ecológica junto con la justicia social y económica. De esta unión de consenso ha surgido **La Carta de la Tierra**, un llamado a los individuos y a la sociedad civil a “ayudar a crear un mundo sostenible basado en el respeto a la naturaleza, derechos humanos universales, justicia económica y una cultura de paz”. Los principios de **La Carta de la Tierra** son el respeto y cuidado de la comunidad de vida, la integridad ecológica, la justicia social y económica, la democracia, la no violencia y la paz.

El Concilio de la Tierra, organización no gubernamental creada luego de la Cumbre de la Tierra de 1992 para promover e impulsar la implementación de los acuerdos alcanzados en dicha Cumbre, está llevando a cabo, junto a otras organizaciones, una campaña internacional para la aprobación por parte de las Naciones Unidas de **La Carta de la Tierra** como una declaración universal de valores, principios y aspiraciones para alcanzar la integridad ecológica, la justicia social, la democracia y la paz⁴.

La función de los medios de comunicación

Los medios de comunicación juegan una función importante en la divulgación de los valores y principios que conforman una cultura de violencia o una cultura de paz. Actualmente, en la mayoría de los medios de comunicación de masa, predominan elementos que perpetúan la cultura de violencia: la cobertura, cada vez más gráfica, de eventos violentos; el entretenimiento basado en la violencia, la agresión, la falta de dignidad y respeto hacia los derechos de los demás; el discrimen por razón de raza, de género y de orientación sexual y las campañas publicitarias dirigidas hacia la explotación de la mujer como símbolo sexual

⁴ Véase <http://www.ecouncil.ac.cr/eccharter.htm>

o como objeto de violencia, y la glorificación del consumismo como medio de alcanzar el éxito.

Los medios de comunicación deben reevaluar sus valores, principios, prácticas y códigos de ética para adoptar nuevos patrones que, sin menoscabar la libertad de expresión y prensa ni la libertad editorial o comercial de los medios, fomenten el desarrollo de una cultura de paz. Como parte de sus funciones de informar, educar, entretener y servir al interés público, los medios pueden contribuir a promover una cultura dándole mayor énfasis al conocimiento y respeto de los derechos humanos, a la difusión de información educativa sobre derechos humanos y a la investigación y denuncia de violaciones de derechos humanos. A su vez, mediante la investigación y divulgación de información sobre protección del medio ambiente, los medios de comunicación en masa pueden ayudar a crear conciencia sobre la necesidad de proteger nuestro medio ambiente para el beneficio de las generaciones futuras, utilizando como guías el **Manifiesto 2000**, **La Carta de la Tierra** y la **Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz**. También es responsabilidad de los medios proveer información y programación de calidad que sirva el interés público de la sociedad y que promueva valores éticos y de respeto hacia la dignidad humana.

Las organizaciones profesionales relacionadas con los medios de comunicación juegan un papel muy importante en la implantación de los criterios de la cultura de paz. Son estas organizaciones las que pueden ayudar a modificar las prácticas tradicionales de la cultura de guerra entronizadas en los medios de comunicación a través de la divulgación y educación de sus miembros sobre los derechos humanos y las declaraciones de derechos humanos internacionales, nacionales y regionales y mediante la participación activa en la promoción de los principios y valores que promulgan estas declaraciones de derechos. Suscribiendo estos documentos de cultura de paz y adoptando en nuestro diario vivir y en nuestras gestiones profesionales los principios y valores que éstos promulgan, podemos contribuir a transformar la cultura de violencia en que vivimos en una cultura de paz.

Publicado originalmente en:
Muñiz Osorio, Carlos (2000).

ECOPAZ: Seminario-taller para la educación, concienciación y educación ambiental.
Proyecto de creación presentado como requisito parcial del grado de Maestría,
Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Revisado en 2004.

¿Por qué una ecología para la paz?

*Carlos A. Muñiz Osorio**

Un ave que tose en vez de cantar, si es que sobrevive al aire que no se puede respirar; al agua que no se puede beber, por que ya no quita la sed, sino la vida; y árboles que se niegan a crecer, o que no se les permite crecer. Residuos que no se pueden reutilizar, por que no se pueden descomponer y mares que se niegan a dar de sus riquezas biológicas puesto que ya sufren la violación de su pureza por desperdicios ajenos a su esencia. La flora es desmontada violentamente, desentrañando la tierra en busca de metales, crudos, o siembras que mitiguen la necesidad inmediata de los pobres y la codicia de los ricos; la fauna es violentada y quebrantado su equilibrio natural con el medio que le sirve y que de ésta es servida. Y nosotros, los seres humanos, estamos inmersos en una carrera por el desarrollo, la producción, el consumo y la competencia que nos aleja de nuestra esencia y origen natural (Cohen, 1994). En un sistema que nos educa para mantener lo existente (Freire, 1989) con sus consecuentes injusticias, y desigualdades entre nuestros hermanos y hacia la naturaleza a la cual pertenecemos.

*“Los sueños y las pesadillas estan hechos de los mismos materiales, pero esta pesadilla dice ser el único sueño permitido, un modelo de desarrollo que desprecia la vida y adora las cosas... La naturaleza, humillada, ha sido puesta al servicio de la acumulación del capital... Año 2,000, recuerdos del futuro: gente con máscaras de oxígeno, pájaros que tosen en vez de cantar, árboles que se niegan a crecer.”
Eduardo Galeano (1994)*

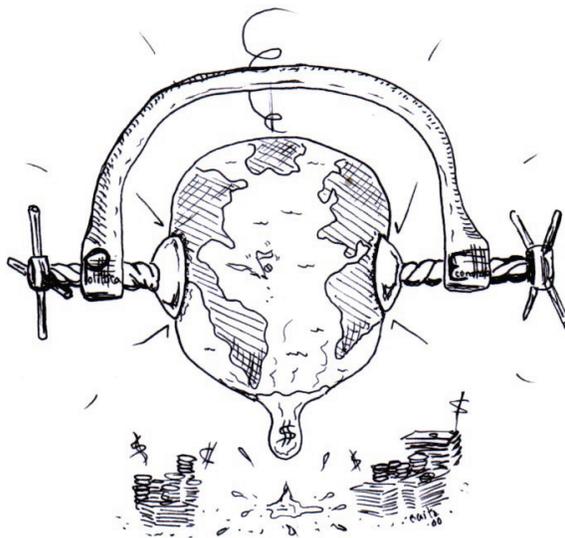
Esta reacción a las citas de Eduardo Galeano, reconocido escritor uruguayo, pretenden reflejar algunas de las situaciones, relacionadas entre sí, que motivan la indagación profunda para llegar a un entendimiento más claro de estos fenómenos socio-ambientales y al desarrollo de alternativas para la acción. Esto pretendemos desarrollar en este proyecto.

* Carlos Muñiz Osorio es estudiante doctoral y egresado del programa de Maestría de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es creador y promotor del proyecto *Ecología para la Paz: concienciación, educación y acción socio-ecológica y ambiental*. Se desempeña como profesor a tiempo parcial en la Universidad del Sagrado Corazón.

El camino elegido

La necesidad de los recursos naturales es una realidad compartida por toda la humanidad. La dependencia y necesidad que tiene el ser humano hacia la naturaleza es evidente e indiscutible, puesto que toda nuestra vida se desarrolla en forma dependiente del medio que nos rodea. Nuestro cuerpo, como ente biológico, requiere de unos elementos para su desarrollo y mantenimiento, y éstos son proporcionados por la naturaleza: el alimento como fuente de energía, las vestiduras para ayudar a mantener la temperatura corporal y para proteger nuestra piel sensible, otros recursos que utilizamos para suplirnos albergue, recreación y las tareas requeridas para la satisfacción de estas necesidades. Pero la forma en que interaccionamos con la naturaleza ha creado desequilibrios en su delicado balance, alterando y amenazando la preservación de estos recursos y de la propia humanidad.

El uso de los recursos naturales y los hábitos de vida que practicamos están teniendo efectos negativos en el medio ambiente. En muchas ocasiones, los recursos naturales se utilizan para la acumulación de riquezas y no para suplir necesidades básicas. Esta relación establecida entre el ser humano y el medio ambiente fomentan la extracción de recursos de forma descontrolada sin considerar el impacto ecológico que causa esta práctica, la preservación del recurso para futuras generaciones, ni el efecto en el ser humano a nivel individual o colectivo.



Tanto en la mayoría de los países del hemisferio norte, donde impera el capitalismo neoliberal, como en sectores del sur donde pocos poseen abundancia y riqueza, nuestros estilos de vida, de quienes podemos hacerlo, se han moldeado a veces al punto de ser consumidores ciegos e irresponsables¹. Compramos y consumimos productos, muchas veces, sin cuestionar su necesidad, la calidad y durabilidad, su toxicidad, si es biodegradable, si su fabricación mantiene directa o indirectamente una situación de opresión en el país de fabricación, o si la estamos promoviendo al comprarlo. A veces, lo que motiva la compra es la presión de una moda, desechando lo viejo por lo nuevo, sin que medie razón responsable alguna. No se cuidan las cosas adquiridas, basta con visitar un centro comercial o un vertedero periódicamente, para tener una idea de cuánto consumimos y cuánto desechamos. Es necesaria la miseria de muchos para que sea posible el derroche de pocos. Aparentemente, para que unos pocos sigan consumiendo de más, muchos deben seguir consumiendo de menos (Galeano, 1994). La mayor evidencia de estas prácticas comerciales es el dramático aumento en la generación de desperdicios sólidos en las ciudades (8,000 toneladas diarias

en Puerto Rico) y la proliferación de los centros comerciales.

Se promueve la idea de que ser es tener, vendiéndola agresivamente por todos los medios de comunicación disponibles: radio y televisión e Internet, entre otros. Las compañías buscan aumentar su producción en menos tiempo y de la forma más económica posible para aumentar su margen de ganancias. La

experiencia en el mercado como consumidor y la producción descomunal de desperdicios señalan que aparentemente la durabilidad o potencial de reutilización de la materia prima de un producto no es un criterio de peso a considerar en la mayoría de los casos, a pesar de que se supone que existen agencias reguladoras para los fabricantes. Por ejemplo, la proliferación del plástico en gran cantidad de artículos (vajillas desechables, vasos, muebles, juguetes), sustituyen los trabajos artesanales en madera o materiales biodegradables. A ésto se añade el impacto ecológico causado por los procesos de producción: las emisiones de gas hacia la atmósfera, el consumo y contaminación de las reservas de agua, alto consumo de energía, material sobrante, y otros.

“...es necesaria la miseria de muchos para que sea posible el derroche de pocos”
Eduardo Galeano (1994)

El modelo de desarrollo económico capitalista neoliberal se fundamenta en la producción en masa, en la demanda y oferta, y en la globalización de los mercados. Promueve un estilo de vida de consumo deshumanizante e individualista que perpetúa los sistemas de opresión de clases, que a su vez es necesario para mantener su estatus social y económico (Galeano 1994; Wilhem, 1996). Este sistema económico ejerce una presión brutal en el medio ambiente. Por un lado, las clases en el poder económico utilizan los recursos naturales de forma descomunal, como la extracción acelerada de los recursos y la deforestación. Por otro lado, las clases pobres oprimidas no tienen más remedio que utilizar los recursos naturales que están a su alcance para cubrir sus necesidades básicas inmediatas.

Esta explotación de los recursos naturales es hábilmente desarrollada y controlada en beneficio de unos pocos y por consiguiente, en detrimento de muchos otros. Las mejores tierras, los mejores frutos, los mejores bienes, pertenecen al que domina, mientras el pobre y el oprimido lucha por sobrevivir en un medio ambiente violentado por causas antropogénicas, que perpetúan el ciclo de explotación de los pocos recursos naturales para su supervivencia. Por esto, no puede darse el lujo de conservar el terreno, ni pensar en la biodiversidad, ya que su única posibilidad o la más factible es usar los recursos existentes para suplir sus necesidades básicas: alimentación, vestimenta y techo. Existe un tercer grupo, uno intermedio, que sueña vivir en un paraíso de abundancia y comodidad, de consumo y desperdicio desechable, como algunos en Puerto Rico. A la postre, de una forma u otra, todos colaboramos manteniendo el *“status quo”* (lo que está), ya sea por nuestra inacción, o por credulidad en la vida dependiente del consumo y la comodidad excesiva. De tal forma que reflexionar sobre temas como economía, ecología o conservación del medio ambiente resulta ser para algunos algo con lo que ni siquiera sueñan. De todas formas, continuamos justificando los medios para suplir y sosegar nuestra inconformidad y caprichos. A pesar

de que estos medios generen y toleren robos, violaciones físicas, morales o espirituales, opresión, violencia estructural, discriminación, guerras, individualismo, competencia desmedida y desigual, e inclusive el desprecio a la vida (Galeano, 1994; Freire, 1989). De cualquier modo, todas las clases sociales, participan de el sistema económico existente, que ejerce presión sobre el medio ambiente.

Los rastros de nuestra civilización

Esta presión provoca una situación ambiental a nivel mundial que abarca un gran número de problemas que, de una manera u otra, repercuten en nuestras vidas a nivel personal y social. Uno de los ecosistemas de gran valor ecológico, económico y social que mayor presión recibe es el bosque tropical. En general un bosque tropical es la combinación de muchísimos factores bióticos y abióticos (vivos y no vivos) en un lugar geográfico determinado donde interaccionan y se interrelacionan todos los componentes de una forma u otra y que no se limita al área geográfica cubierta. Es mucho más que la suma y combinación de sus componentes. La deforestación masiva y la fragmentación de las reservas naturales se realizan irresponsablemente por varias razones. En muchos países la razón principal es el desarrollo de una agricultura no apropiada en forma local y por compañías multinacionales, siendo éstas las que causan mayor impacto ecológico (Wilhem, 1996). Ante esta situación, resurgen prácticas agrícolas de bajo impacto ambiental conocidas como la agricultura ecológica, permacultura, agricultura biológica, entre otras (Álvarez, 1994). Otra razón es la minería, donde los procedimientos de extracción del recurso deja tierras en condiciones poco favorables para el desarrollo agrícola apropiado al medio o a una recuperación del ecosistema. Por ejemplo, en nuestra Isla del Encanto, el desmonte para la construcción de infraestructura y el uso de terrenos para prácticas militares genera un impacto destructivo en los ecosistemas. La planificación de centros comerciales, autopistas y la construcción de complejos urbanos no considera el impacto ambiental a corto o largo plazo.

Una de las consecuencias directas de estas prácticas es la alteración de la biodiversidad nativa. La pérdida de terreno, por alguna de las causas antes mencionadas, afecta directamente las especies al eliminar o alterar el ecosistema. Primeramente la flora y, por consiguiente, la fauna asociada a ésta, como aves, mamíferos, insectos, gastrópodos y hongos, todos necesarios para sostener la vida del planeta. Se considera que actualmente se extinguen cerca de 50,000 especies de plantas y animales por año (Wilhem, 1996). De éstas una gran cantidad son desconocidas por lo que se cree que se están perdiendo especies de gran valor ecológico, estético, medicinal y nutricional, las cuales nunca conocimos y probablemente no conoceremos jamás.

Otro recurso estrechamente relacionado a los bosques y a su biota, de vital importancia para la vida del Planeta, es el agua. Considerando que aproximadamente tres cuartas partes de la Tierra es agua, su alteración o contaminación repercute directamente en los organismos y en la salud de las personas. La contaminación atmosférica tiende a alterar la concentración de átomos de hidronio (pH), cuyo efecto se evidencia en el daño causado a los organismos,

estructuras naturales, así como en el deterioro de las estructuras artificiales. La deforestación tiende a aumentar la escorrentía, lo que incrementa la erosión del suelo fértil, los derrumbes y la consecuente deposición en los afluentes de agua. Una vez allí, y luego de arrastrar desechos humanos, materia orgánica muerta y demás desperdicios, aumenta el proceso de eutricación, el cual disminuye la concentración de oxígeno, afectando la calidad del agua y la biota asociada, así como la calidad del recurso para consumo humano.

Como parte del ciclo del agua, donde los bosques juegan un papel crucial, gran cantidad va a los pozos y acuíferos naturales, alguna se evapora en el trayecto y otra gran parte llega a las costas alterando el medio ambiente litoral, la vida marina asociada y los demás organismos que de ella dependen. Consecuentemente, se afecta toda la biota asociada hasta alterar y disminuir las reservas pesqueras de gran valor ecológico y económico. Sumado a esto, la gran cantidad de desperdicios que se vierten en los mares cada año ha convertido el fondo marino en un gigantesco vertedero.

Es precisamente el problema de la basura y los desperdicios uno de los más apremiantes que preocupa actualmente al mundo. La producción en masa, el uso de materiales no biodegradables y los procesos de fabricación, tienen como consecuencia problemas de acumulación de desechos de diverso tipo: nuclear, químicos, orgánicos e inorgánicos. Esto genera problemas de salud y la consecuente alteración del medio ambiente y su efecto negativo en la biota. Inclusive, se arrasan grandes extensiones de bosques para hacer espacio a la basura.



Este cuadro ambiental y social presentado hasta el momento tiene unas características particulares según la región o país. Cada continente tiene su patrimonio ecológico y sus respectivas situaciones adversas a éste, y aunque cada región se relaciona directa o indirectamente, el impacto ambiental no afecta igual en todos los lugares (Kasperson, 1991). Pero, ¿qué sucede cuando estas situaciones ambientales y sociales se combinan en una isla de aproximadamente 100 x 35 millas cuadradas? Veamos algunas ideas al respecto.

Cien por treinta y cinco...

Actualmente, Puerto Rico sufre las consecuencias de una deforestación masiva, ocurrida a principios del presente siglo, que dejó solamente un 35% de los bosques originales (Ewel & Whitmore, 1973). A partir del momento en que comienza a industrializarse el país, se

abandona poco a poco el uso de terrenos para la agricultura, lo que permitió el incremento y la expansión de los bosques. Sin embargo, paralelamente comenzó la construcción de infraestructura para apoyar el desarrollo económico industrial, el cual continúa y se incrementa en el presente.

Este tipo de desarrollo económico y social deteriora los recursos naturales, desde la deforestación en la zona montañosa, eliminando especies nativas de vegetación y su fauna asociada, hasta el aumento de la erosión de los suelos y su repercusión en el aumento de inundaciones y daños a la biota de la costa. La erosión en éstas, debido a la extracción de arena y la construcción de urbanizaciones y carreteras, fragmenta los bosques y ecosistemas costeros afectando el flujo normal de especies. En muchas especies de anfibios, aves, plantas, mamíferos, insectos y otros grupos se ha registrado una disminución, extinción o la exposición al peligro de extinción por la fragilidad e incertidumbre de algunos ecosistemas y por otras causas antes mencionadas (Lugo, 1989). Algunos ejemplos concretos de esta fragmentación son:

- el uso de terrenos inundables y costeros, como en San Juan, para la construcción de viviendas y edificios públicos (el Centro de Manejo de Emergencias de la Capital, es un ejemplo);
- el desmonte de árboles por razones estéticas, como por ejemplo en el Morro, en la Universidad de Puerto Rico y en la avenida Piñero en Río Piedras, entre otros;
- el uso de terrenos para prácticas militares, como en Vieques, Culebra, Juana Díaz, Salinas, Aguadilla, Ceiba, Toa Baja y Río Grande;
- el desmonte de zona cársica Norte desde Aguadilla hasta Loíza para:
 - ✓ el uso de relleno para la construcción;
 - ✓ la agricultura de frutos para la exportación, principalmente, el monocultivo o para la crianza de ganado para leche y carne;
 - ✓ la construcción de carreteras como la #10 de Arecibo a Utuado y Ponce, la de Caguas a San Lorenzo y pronto, la autopista de oeste a este, centro y sur de la isla, la sonada ruta 66 que se extiende por los terrenos del norte, desde el área metropolitana hacia el este del país y que es motivo actual de controversias civiles y jurídicas;
 - ✓ la construcción de centros comerciales en la mayoría de los pueblos, entre éstos: Bayamón, Caguas, Dorado, Manatí, Toa Baja, Hatillo, entre otros;
 - ✓ la construcción de fábricas o edificios para rentar oficinas, como Metro Office Park, en el sector de Buchanan.

La lista de situaciones ambientales que desde hace años afectan a nuestra isla es larga y tendida. En cada situación, la comunidad se afecta directa o indirectamente, a largo o corto

plazo. Pero principalmente, la flora, la fauna y todas las demás especies, desde insectos, hongos, hasta microorganismos como bacterias, que son parte vital de nuestros ecosistemas, se ven severamente afectados. Sin embargo, como está ocurriendo a nivel mundial, cada día más personas se interesan poco a poco en su medio ambiente inmediato, y poco a poco van concienciándose y demostrándolo en la práctica cotidiana. Algunos comienzan a reciclar, otros a planificar mejor sus compras, apoyan proyectos o programas ambientales, o participan de seminarios y talleres. Paso a paso se deja sentir la respuesta de los puertorriqueños y puertorriqueñas.



Respuesta borincana

Ante esta situación varios sectores del país han reaccionado de diversas maneras. Las agencias de gobierno relacionadas al manejo, conservación y protección de los recursos naturales, como el Departamento de Recursos Naturales, la Administración de Desperdicios Sólidos y la Junta de Calidad Ambiental, entre otras, realizan gestiones en pro de la conservación del medio ambiente, de los recursos naturales y de las especies asociadas a éstos. Sin embargo, otros sectores como las organizaciones no gubernamentales, asociaciones y universidades, que aportan a la investigación y divulgación sobre el uso y conservación del medio ambiente, señalan que la gestión de las agencias gubernamentales no es suficiente y en algunos casos, es dudosa. Esto se evidencia al observar el aumento en la construcción de carreteras por lugares de reserva natural, como la controversial carretera #10 de Arecibo a Utuado, los

En general, se observa una pobre gestión por parte de las agencias concernidas y a veces éstas parecen responder más a intereses económicos que ecológicos.

problemas de manejo de desperdicios sólidos (como el vertedero de la Ciudad de San Juan Puerto Rico), y la legislación y aprobación de leyes que ponen en riesgo las reservas naturales y áreas de gran valor ecológico que no están protegidas. Los hallazgos de investigaciones de autoridades en las áreas relacionadas, contradicen regularmente los informes de las agencias gubernamentales. Este es el caso de

la lista estatal y federal de especies en peligro de extinción, la cual no se ha actualizado desde hace varios años y no incluye especies que probablemente estén en riesgo o ya extintas. Por ejemplo, en estudios longitudinales con especies de anfibios del género *Eleutherodactylus*

(coquíes), se observa una disminución en varias especies de las cuales no se registran en las listas estatales y federales (Joglar & Burrowes, 1996).

En general, se observa una pobre gestión por parte de las agencias gubernamentales concernidas y con frecuencia éstas parecen responder más a intereses económicos que a ecológicos. Esta situación poco a poco ha despertado sectores en defensa del medio ambiente. Uno de los mecanismos más efectivos es la educación. Muchos grupos han preparado folletos informativos, como por ejemplo, de Ciudadanos del Karso, Chelonia, la Sociedad de Historia Natural, Proyecto Coquí. Así como también se han publicado libros que presentan de forma menos técnica la situación ambiental en Puerto Rico. Entre otros encontramos datos sobre las especies en peligro de extinción y plantas medicinales (Nuñez, 1992), la Serie: Puerto Rico Ecológico de Edwin Miner Solá, Coquíes de Puerto Rico del Dr. Rafael Joglar y otros temas relacionados.

Pero mediante la educación formal, cuya responsabilidad recae principalmente sobre el Departamento de Educación y las instituciones privadas, sólo se ha visto la inclusión de temas generales relacionados al ambiente y algunos proyectos especiales. Lamentablemente, el curso de Educación Ambiental que era parte del currículo en ciencias del Departamento de Educación, fue suspendido hace aproximadamente dos años, lo que dejó a la discreción de los profesionales de la educación el énfasis y dedicación que se le dará al mismo. Actualmente esperamos la reincorporación oficial de este curso en las escuelas públicas. Sin embargo, especulamos si incorporar estos temas ambientales como otra disciplina es deseable, o si por el contrario, es preferible reestructurar los cursos fijos desde la escuela elemental hasta la secundaria e incorporar la educación ambiental en contextos más pertinentes².

Cabe destacar la preparación de las Guías Curriculares sobre Educación Ambiental y Ciencias Ambientales para la escuela intermedia y superior respectivamente. Estas fueron desarrolladas por el Departamento de Educación y el Instituto de Educación Ambiental de la Universidad Metropolitana (INEDA), en colaboración con otros profesionales del área. Éstas recogen temas relacionados, sugieren actividades específicas y brindan unas lecturas recomendadas para los maestros y maestras de ciencias.

Por otro lado, las reformas actuales en el área de ciencias incluyen temas de ecología como parte de su contenido. Por ejemplo, la “Puerto Rico Systemic Statewide Initiative”, mejor conocida como PRSSI, incluye a lo largo de sus actividades, temas de ecología tales como ecosistemas, factores bióticos y abióticos. También, los Estándares de Contenido adoptados por el Departamento de Educación, (ampliados más adelante), promueven macroconceptos con los que se puede trabajar los temas del medio ambiente, entre ellos “interacciones”, “conservación” y “cambio”.

Sólo en algunas escuelas se ha establecido un curso de ecología o educación ambiental dirigido a promover la conservación. Aparentemente, la gran mayoría de las escuelas del país sólo presentan la educación ambiental como temas aislados, principalmente dentro de los

cursos de biología. Otras escuelas promueven programas independientes relacionados con el medio ambiente. Por ejemplo, la Escuela Superior Luis Muñoz Rivera de Yauco, trabaja con el Proyecto “Globe” (Proyecto para la recopilación de datos geológicos, físicos y biológicos de la región, a nivel mundial). Todo esto, a pesar de que la educación ambiental, como área de enfoque educativo, posee unos fundamentos sólidos desde hace varias décadas.

La educación ambiental

A partir de 1968 las naciones y organizaciones internacionales identificaron y promovieron el desarrollo de una educación para la conservación del ambiente. Desde este momento comenzaron a organizarse conferencias y foros de discusión. De éstas, resultó la aceptación de la Carta de Belgrado en 1975, en la cual se reconoció la Educación Ambiental como el único instrumento a través del cual se podía mejorar las relaciones humanas y ambientales, usando la educación formal e informal (Verdejo, 1992). Más adelante, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) define la Educación Ambiental como un proceso para reconocer valores y aclarar conceptos, fomentando aptitudes y actitudes necesarias para comprender y apreciar interrelaciones entre el ser humano, su cultura y su medio biofísico. También resalta la toma de decisiones y la búsqueda de la calidad del medio ambiente. En ese momento se establecen las metas de la Educación Ambiental, buscando desarrollar conciencia e interés por el medio ambiente y por los problemas conexos. Se reconoce que los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseos son necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y al prevenir los que pudieran aparecer en un futuro (Young & McElhone, 1996).

Estos fundamentos han servido como base para una Educación Ambiental alrededor del mundo. Sin embargo, a nivel mundial la relación de dominación y opresión hacia el medio ambiente se encuentra estrechamente asociada a las relaciones de poder y opresión de las clases dominantes y naciones industrializadas, con respecto a las personas pobres económicamente y a los países tercer mundistas, así como a la utilización de la ciencia y la tecnología para mantener el poder (Mayor & Augusto, 1995; Menahen, 1977; Galeano, 1994; Hicks, 1993). Algunos problemas sociales relacionados con la crisis ambiental son: los conflictos bélicos; las prácticas militares; la producción bélica y el uso de recursos naturales para la práctica militar o guerrera, la desigualdad hacia el ser humano y su cultura, las violaciones a los derechos humanos y a la vida. Un ejemplo reciente de mucha pertinencia para nosotros los puertorriqueños y puertorriqueñas, que refleja esta



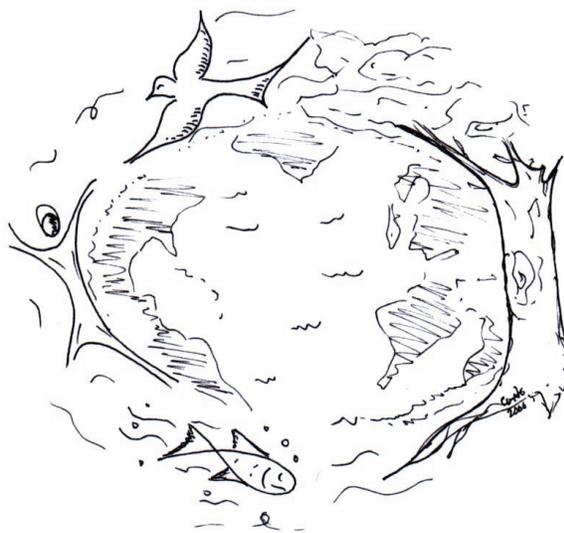
trilogía de militarismo -comunidad- medio ambiente, es el accidente ocurrido el pasado 19 de abril de 1999 en la base militar de la Isla Nena, Vieques. Como consecuencia de un error durante las prácticas militares con balas vivas, falleció el civil David Sanes en un puesto de vigilancia. Esto ha reanimado la lucha incansable de esta comunidad para eliminar la presencia de las bases militares en la isla, a la que se ha sumado el apoyo de la comunidad puertorriqueña que reside fuera de Puerto Rico y representantes de las principales religiones y partidos políticos. En otros países del mundo y recientemente en Puerto Rico, todas estas situaciones, se han confrontado desde una perspectiva muy interesante, un movimiento educativo relativamente reciente, pero cuyo fundamento es tan antiguo como la existencia misma del ser humano sobre la faz de la tierra: la Paz (Jares, 1991).

La educación para la paz

Los fundamentos de una Educación para la Paz³ (EP) se han desarrollado desde hace siglos, desde Buda, Jesucristo, Comenio, entre otros, pero su estructura fundamental y formal se fortalece después de la Segunda Guerra Mundial. En el presente continúa evolucionando y extendiéndose a través de la Investigación para la Paz que reconoce el derecho a la “Paz positiva”, aquella que se da cuando se establecen relaciones humanas deseadas. Así como una comunicación efectiva, que ve el conflicto como una razón para unir a dos personas o naciones y no para separarlas (Ghandi citado en Jares, 1991).

Esta se ha difundido desde muchos focos de acción respecto a problemas sociales, como las relaciones patriarcales, las violaciones de los derechos humanos y de los infantes y las desigualdades, destacándose recientemente la crisis ambiental. De acuerdo con Gromeyer (1996), la EP es reconocida también como un nuevo campo de estudio que complementa los objetivos de la Educación Ambiental (EA) con la visión de una relación estrecha del medio ambiente y el ser humano más allá de una relación biológica, sin menospreciar esta relación vital.

Se plantea una preocupación mundial sobre los problemas ambientales y el destino de nuestra Madre Tierra y, por ende, de nosotros, y las relaciones que nos unen a ella. De ahí surgen nuevos paradigmas, nuevas prácticas, nuevas estrategias y nuevas esperanzas para lograr establecer la paz, en el sentido amplio de la palabra, en todas las relaciones humanas, entre niños y niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, entre todas las especies y con los elementos naturales.



Fundamentos filosóficos

En respuesta a esta diversidad de factores y visiones de la realidad, el proyecto se fundamenta en una percepción filosófica diversa, en la cual vemos al ser humano con identidad propia, como un ser libre y pacífico capaz de convivir en armonía con sus semejantes, los demás seres vivos y con el medio ambiente; con derecho a vivir con dignidad, en libertad de expresión y desarrollo personal, a construir y reconstruir su educación y a ser tratado con igualdad, justicia y respeto. Reconocemos los aspectos físicos o sicológicos, éticos o morales, espirituales, emocionales, psicológicos, culturales y cognoscitivos como componentes principales del ser humano. También consideramos que está en una constante interrelación con el medio ambiente, el cual, por su naturaleza es cambiante. Su conocimiento es adquirido por la interacción con este medio por conducto de la experiencia y su capacidad de pensamiento e intuición. Tiene derecho a percibir su realidad, a leerla, interpretarla e interferir con ésta modificándola, formando parte de dicho cambio o reconstrucción personal, social, económica, ecológica, cultural y política (Freire, 1989; Sifuentes, 1997).

Partiendo de esta fundamentación y para los propósitos de este proyecto, consideramos que el acercamiento a una experiencia de aprendizaje es en función de la realidad del estudiante, de sus capacidades y de su medio. Promovemos la elección personal, la medida de las consecuencias de sus acciones y la consideración de los efectos en sus semejantes o “compañeros de ecosistema”. Destacamos la problematización más allá de la resolución de problemas y la consideración de la resolución de conflictos por medios pacíficos en sustitución de las formas violentas de acción. Motivamos la búsqueda de una definición práctica y pertinente del concepto paz, en convivencia y armonía, a la luz de las relaciones humanas con la naturaleza. Finalmente, motivamos la aplicación de lo aprendido en función de la reconstrucción social, personal, de la emancipación y liberación propia: en lo político, económico, social, moral y espiritual (Freire, 1989; Chacón, 1995).

Entre otros aspectos, concordamos con los principios de la pedagogía freiriana, que establece que se debe investigar, conocer y compartir la realidad de la comunidad de aprendizaje. Luego de este proceso, surgen los temas generadores, que a su vez se representarán a través de situaciones diarias y pertinentes según codificadas, para ser analizadas en sus elementos principales, decodificándolas. De esta manera, buscamos incorporar al grupo la tarea de leer la realidad haciéndose conciente de su capacidad para interferir con ésta. Este proceso definido como “problematización” se realiza por medio de la dialógica, o intercambio igual de ideas, por el cual podemos llegar a la continua praxis o emancipación (Freire, 1989).

Con esta experiencia educativa se busca obtener un conocimiento básico y necesario para la preparación profesional de los participantes. Pero, principalmente, despertarlos al análisis de la situación ambiental, socio-económica y política, para que puedan formar parte de quienes toman importantes decisiones mediante la construcción de su propio conocimiento y la reconstrucción de su entorno.

Teoría educativa de apoyo

Para lograr un desarrollo cognitivo que complemente la preparación para una reconstrucción social, nos fundamentamos en el constructivismo. Éste tiene su base en la teoría cognoscitivista, en la cual se piensa que los seres humanos tratan de darle sentido al mundo a través del desarrollo del pensamiento. De acuerdo con Jean Piaget, entender es descubrir, o reconstruir por descubrimiento, de manera que puedan en un futuro ser capaces de producir, crear y no meramente repetir.

Acorde con esto, en las actividades sugeridas a través del proyecto permean estos conceptos teóricos. Se enfatiza el aprendizaje por descubrimiento, la construcción del conocimiento partiendo de la realidad del alumno y la motivación a la trascendencia de esta construcción a un nivel emancipador, lo que incluye la acción participativa. Es decir, que no se quede el descubrimiento como una mera práctica o actividad rutinaria, sino que trascienda al desarrollo holístico y la liberación necesaria para un ser humano digno.

Por otro lado, según la Guía Curricular del Programa de Ciencias del Departamento Educación de Puerto Rico (1993, 71), la clave para desarrollar la teoría constructivista se fundamenta en que las personas aprenden por medio de la construcción activa del conocimiento, confrontando la nueva información con los conocimientos previos y pensando en los eventos discrepantes, los analizan desarrollando un nuevo conocimiento. También se ayuda a que los estudiantes se hagan responsables de su aprendizaje. Esto, mediatizado por un diálogo reflexivo de la realidad.

Tanto este Seminario-Taller como *la Guía de Actividades para el Desarrollo de una Ecología para la Paz*⁴ coinciden directamente con tres de los estándares de contenido del Programa de Ciencias del Departamento de Educación (1996). A saber:

- Del estándar número cuatro (4), “Interacciones”, se resaltan las siguientes ideas fundamentales:
 - ✓ el producto de algunas interacciones sólo es observable a largo plazo, tal como ocurre con la erosión y los cambios climáticos;
 - ✓ los organismos interactúan unos con otros y con los factores físicos y químicos del ambiente;
 - ✓ los procesos vitales de los organismos en una comunidad están limitados o favorecidos por los factores ambientales;
 - ✓ el comportamiento de los organismos se limita o se favorece por su interacción con el ambiente.

- Del estándar número seis (6), “Conservación y Cambio”, entre las ideas fundamentales con las cuales coincidimos se encuentran;
 - ✓ la extinción de las especies es producida por factores ambientales que impiden o limitan la reproducción;
 - ✓ en algunos sistemas se observa una tendencia a contrarrestar los cambios producidos por regresar al estado de equilibrio;
 - ✓ la simbiosis es una fuerza evolutiva que permite la permanencia exitosa de los ecosistemas, las formaciones geológicas y el ambiente.
- De el estándar número siete (7), “Ciencia, Tecnología y Sociedad” compartimos;
 - ✓ los avances técnicos y científicos afectan la interacción entre el hombre [y la mujer] otras especies y el ambiente;
 - ✓ los cambios en el ambiente pueden ser naturales o influenciados por el hombre [y la mujer].



En fin, buscamos resaltar la relación del ser humano con la naturaleza, romper la idea de que ser es tener, de que el ser humano vale cuanto produce y vende. Vemos la tierra como un ser vivo con procesos autorreguladores e interrelacionados con los organismos que sustenta (Sahtouris, 1996); se promueven prácticas humanizantes centradas en la convivencia de toda la naturaleza, de acuerdo a nuestra cultura, realidad, capacidades o inteligencias y necesidades se establecen estrategias de aprendizaje menos individualistas y más colaborativas, sin violentar el carácter particular del ser humano. Sobre estas bases es que se desarrolla una Ecología para la Paz, y bajo estas consideraciones es que, principalmente, se desarrolla este proyecto.

Referencias bibliográficas

- Chacón Gerardo, 1995. **Telología de la Ecología**. Bogotá Colombia. CEDECO. Ed. Abya Yala.
- Cohen Michael. (1994). Integrated Ecology: The Process of Counseling with nature. Trumpeter. 11:1.
- Freire, Paulo (07/30/98). **The Theory of Paulo Freire**. [on line]. Disponible: <http://www.community.work.training.org.uk>.

- _____. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Hurope S.A., Barcelona, España.
- Gromayer, Marianne. (1996). **The Ecology Movement – A new Field for Peace Education. An Anthology** – Three Decades of Peace Education Around the World. Ed. Robin J. Burns & Robert Aspeslagh. Garland Pub. Inc. New York & London.
- Hicks, David. (1993). **Comprensión del campo. Educación para la Paz (compilación)**. Ministerio de Educación y ciencia. Edición Morata, S.L. 296.
- Jares, R. Xésus. (1991). *Educación para la Paz: Su teoría y su práctica*.
- Joglar, Rafael & Burrowes Patricia. (1996). **Declining amphibian populations in Puerto Rico**. Contribution to West Indian Herpetology: A tribute to Albert Shwartz. Society for the Study of Amphibians & Reptils. Ithaca, New York. 371-380.
- Kasperson, R.E., Kasperson J. X., Turner II B.L., Dow K., and Meyer W.B. (1991). **Critical Enviromental Regions: Concepts, Distintions and Issues**. Regions at risk: Comparisons of thretened enviroments. J.X. Kasperson, B.L. Turner II, & R.E. Kasperson (eds). United Press. Tokyo, N.J. Paris. 1-89.
- Lugo, Ariel E. (1990). El movimiento conservacionista y las reservas biosféricas: alternativas y soluciones al problema del desarrollo en Puerto Rico. **Acta Científica**. Asociación de Maestros de Ciencias de P.R. V4, n1-3.
- Mayor, Federico & Fortis, Augusto. (1995). **Science & Power**. UNESCO. Publishing.
- Menahen, Georges. (1977). **La ciencia y la institución militar**. (1ra ed.) Barcelona: ICARIA editorial S.A.
- Muñiz Osorio, Carlos A. (2000). **Ecopaz: Seminario-taller para la educación, concienciación y acción ambiental**. Proyecto de Creación, presentado como requisito parcial de Maestría. Sin Publicar. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
- Muñiz Osorio, Carlos A. (2000). **Guía de actividades para el desarrollo de una Ecología para la Paz**. Proyecto de Creación, presentado como requisito parcial de Maestría. Sin Publicar. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
- Núñez Meléndez, E. (1992). *Plantas Medicinales de Puerto Rico*. Puerto Rico: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Santhouri, Elizabeth. (1996). *GAIA: El viaje humano desde el caos hasta el cosmos*. Programa Cultura, Paz y Democracia en América Central. Serie de textos básicos #13. Costa Rica: Universidad de la Paz.
- Sifuentes Vargas, Victor. (1997). **Ciencias Naturales y Derechos Humanos. Guía para docentes de Ciencias Naturales** (1er y 2do grado de educación secundaria). Proyecto Educacndo para la Libertad. Centro de Recursos Educativos. Sección Peruana.

Verdejo Carrión, A.L. (27-09 al 1-10-1993). La integración de un programa de Educación Ambiental en el Ámbito Escolar. Ponencia presentada en la Primera Conferencia Latinoamericana de Educación para la Salud, La Habana Cuba.

Wilhem, Christian. Ed (1996). Ecology & Peace: A Pl



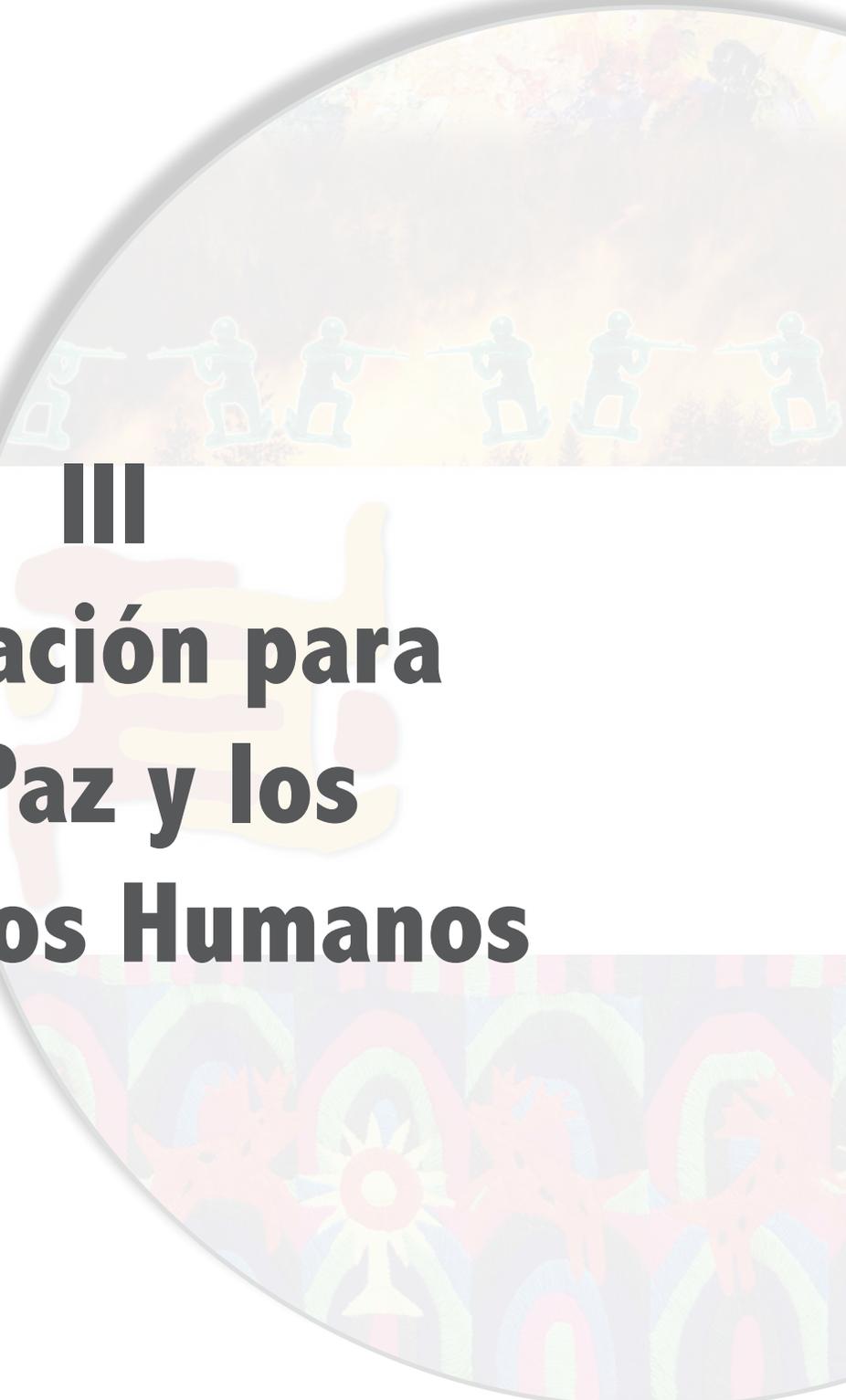
Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Universidad de Puerto Rico



III

III Educación para la Paz y los Derechos Humanos



La educación para la paz: Un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad

*Francisco Barahona Riera**

El ser humano como ente central sobre el que descansa la estructura de una formación social concreta, ha ido combinando a través del tiempo un conjunto de elementos que han determinado el núcleo central de la historia del planeta en sus últimos milenios. Siempre ha existido una tensión entre los esfuerzos dedicados a la solidaridad y a la convivencia y aquellos invertidos en el manejo del poder, la acumulación de riqueza y el uso de la fuerza.

Si se analiza la realidad internacional se constata que las estructuras culturales, de tipo religioso o ideológico, encuentran su base en realidades conflictivas; fundadas sobre un sistema de valores que divide a la humanidad, al estar marcadas por características similares de intolerancia, proselitismo, dominio y dogmatismo. Ellas están en la base misma de una humanidad heterogénea, polémica y en conflicto.

La historia de la humanidad como un todo ha constituido un mundo donde la guerra ha resultado ser el instrumento definitorio por excelencia en la determinación del dominio, la imposición cultural y la imposición de comportamientos y métodos culturales que se autoalimentan, impulsando y profundizando ese círculo vicioso de violencia.

Así, la historia del hombre y la mujer es más una historia de las guerras y del heroísmo que una historia de la paz. Después de todo, siempre la guerra se ha sacralizado y domina el horizonte histórico. La idea de la paz se mantiene como un hecho externo a la naturaleza humana. La paz ha sido reducida a desempeñar un rol de concepto subsidiario, su fragilidad y hasta su inconsistencia la han situado al margen de las grandes civilizaciones. La paz irradia únicamente la posibilidad de soñar en las civilizaciones contemporáneas que sin embargo, cada vez la sienten más urgente, necesaria y retadora.

* El doctor Francisco Barahona Riera visitó la Universidad de Puerto Rico siendo Rector de la Universidad para la Paz de las Naciones Unidas con sede en Costa Rica. El doctor Barahona se había desempeñado también como Catedrático en la Escuela de Derecho de la Universidad de Costa Rica.

Hizo falta la terrible explosión de dos guerras mundiales y en especial el estallido de las bombas nucleares, para comenzar a ver el concepto de paz como digno de sostenerse y profundizarse. Y es sobre todo después de 1945, cuando asistimos a una ampliación de este concepto, esencialmente racional, con la aparición de un gran número de instituciones dedicadas a la investigación para la paz, incluyendo su componente pedagógico altamente dinámico.

A nivel de la filosofía de la cultura, el fenómeno encuentra una explicación: los descubrimientos científicos que se han acumulado en esta segunda mitad del siglo XX, y la presencia de tecnologías que han logrado crear hasta una verdadera tecnoesfera sobre nuestro planeta, han logrado operar el pasaje progresivo de una mentalidad supuestamente mágica que dominó la mente humana desde su aparición, hacia una nueva concepción científica que gana cada vez mayor profundidad.

Sino, recordemos conceptos contenidos en la Carta Constitutiva de la ONU y de la UNESCO, transcribiendo algunos párrafos de su Preámbulos:

“Los gobiernos de los Estados Partes en la presente Constitución en nombre de sus pueblos, declaran:”

“Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz;”

“Que en el curso de la historia la incomprensión mutua de los pueblos ha sido motivo de desconfianza y recelo entre las naciones y causa de que sus desacuerdos hayan degenerado en guerra con harta frecuencia.”

“Que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad por la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad humana y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua;”

“Que una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad internacional y moral de la humanidad...”

Los cincuenta y dos años transcurridos desde la firma de la Carta citada, no han sido, sin embargo, de paz. Cambió la naturaleza del conflicto, han sido variados los escenarios de la guerra, otros pueblos se han ensangrentado con características distintas - pero iguales en sus causas: los abusos y las injusticias.

El afán de dominio, de imposición ideológica y cultural, la intensificación del deseo del control de otras naciones y una desaforada carrera armamentistas, le han dado al mundo un marco trágico en el que resulta posible la extinción de la vida en el planeta.

Contribución fundamental para que prive la paz es la justicia, y la educación será factor básico para el logro de la paz. Educar para la paz es crear sus baluartes en la mente de los hombres y las mujeres.

Nada es amado si no es previamente conocido. La paz no es don gratuito ni espontáneo, sino la conquista del ser humano, como la libertad y la virtud.

Todas las formas de educación del ser humano deben estar inspiradas en el logro y mantenimiento de la paz.

La manifestación primaria de la paz es la tolerancia, para dar oportunidad a todos de pensar con sentido creador. La tolerancia es la base de la pluralidad de pensamiento, indispensable para que prive el respeto a los demás.

Esta educación para la paz debe crear la conciencia de que ni la cultura, ni la ideología, ni las ideas religiosas se pueden imponer con la violencia, por medio de la fuerza. Educar para la paz significa crear en el individuo un sentimiento de responsabilidad ante el conflicto, de manera que éste pueda ser enfrentado y resuelto por medios racionales, institucionales y pacíficos.

La educación para la paz no es una disciplina más; se debe inspirar en el convencimiento de que cada ser humano juega un papel trascendente en la sociedad, de que todos tenemos derechos, pero que nos obliga el cumplimiento de deberes. Los valores de la sociedad, sus aspiraciones, sus realidades, deben ser centro de atención de la educación en general, para que pueda fundamentarse así el amor y el respeto a la justicia y a la paz.

En 1825 Simón Bolívar dijo: “Las Naciones marchan hacia el término de su grandeza con el mismo paso con que camina su educación”. La Comunidad Mundial debe empeñarse en que sus programas generales de educación eduquen para la paz, inspiradas en que si de verdad se quiere la paz, es necesario prepararse para la paz...

Sin embargo, es preciso afirmar que mientras la vida pública en sus complicadas variables, no supere los modelos religiosos o ideológicos, el concepto de paz mantendrá una marginalidad poco constructiva. A este respecto, basta únicamente echar un vistazo a la violencia imperante en la esfera internacional para no poner en duda esta realidad.

En el sentido anterior, resulta difícil lanzarse en un análisis irenológico concebido como una alternativa a la violencia, si la política no escapa del pensamiento emocional y asume actitudes pragmáticas y no estratégicas dentro de un marco de pensamiento científico y racional.

La trayectoria histórica del concepto de paz

En este estadio de evolución del pensamiento, cabe afirmar que el concepto de paz no es de carácter unívoco; cada civilización ha engendrado su propio concepto, originado en su propia tradición de elementos culturales, sociales y espirituales.

Pareciera entonces, que únicamente un análisis de la evolución de la idea de paz con una praxis histórica, resultaría valedero. Este doble análisis, conceptual e histórico, hace posible el análisis del comportamiento internacional de los pueblos y abre las perspectivas de una nueva disciplina, *La Educación para la Paz*.

Si por ejemplo un pueblo entero adopta una actitud colectiva frente a un evento exterior, puede que el comportamiento nacional opere claramente contra la armonía internacional y que el pacifismo se enfrente así a dificultades insuperables (Max Weber). La historia nos da, en este sentido, ejemplos típicos tal como el concepto polemológico de la paz, que se encuentra en el mundo islámico. Las guerras del Islam se han producido en nombre de la paz, paradoja que no encuentra otra explicación que el análisis del contexto de esta cultura.

Según la tradición coránica, el mundo islámico practica una dicotomía absoluta entre la moral al interior del grupo de fieles y la moral al exterior de ese mismo grupo; entre la casa del Islam, que es una casa de paz y la casa de la guerra situada fuera del mundo islámico. La paz se concibe en este caso, únicamente al interior del grupo; al exterior sólo hay guerra continua.

Otro ejemplo nos lo da el concepto de paz de la civilización hebrea: *Shalom*. El pueblo de Israel, pueblo nómada expuesto a las agresiones exteriores y amenazado desde el interior, constituye un potente frente interno contra los peligros externos, que adquiere unidad por medio de un acuerdo exigido por la voluntad divina y fundado sobre lazos de sangre.

Las civilizaciones contemplativas y las civilizaciones dinámicas engendraron tipos distintos de conceptos de paz; los primeros, forjaron un concepto que define más un estado del espíritu. Por ejemplo, en la antigua civilización de la India, *Santo* es el concepto que ve la paz como un estado de alma, de quietud, de un rechazo a la violencia. La doctrina de Gandhi sobre la resistencia por medios no violentos, reposa en este concepto que ha continuado evolucionando en la India contemporánea. La tradición hindú recomienda una prohibición de hegemonía y de agresión contra los pueblos pertenecientes a otra cultura.

Por el contrario, en las civilizaciones dinámicas, el contenido semántico del concepto de paz tiene una idea de la unidad, del orden, de la prosperidad. La paz no se entiende como un don ofrecido por Dios, ni como un estado del espíritu, ni como una disciplina individual. Ella implica más bien, una organización y una acción colectiva para su logro. La historia del mundo grecolatino y su proceso de expansión son un claro ejemplo de este tipo de concepto.

En Roma el modo PAX significó la idea del orden tanto exterior como interior, idea del orden concebido desde una orientación jurídica materializada por una relación jurídica: el pacto. Existe así, una relación directa desde el punto de vista semántico entre *pax* y *pactum* entendiéndose por este último una relación contractual no inspirada por la divinidad, sino fundada sobre la idea de una autoridad pública; se trata pues, de una relación de orden político y jurídico. El análisis histórico del concepto de *Pax Romana* aparece en la conciencia del mundo como un estado de orden donde la guerra está ausente, aunque haya sido realizada

por acciones militares. La paz engendra relaciones jurídicas de naturaleza internacional cuyo fundamento está constituido por un Pacto.

Los pueblos europeos, herederos de esta civilización latina, basados en el orden del derecho, han expandido a nuestras latitudes tal concepción; ellos conservaron una imagen normativa del concepto de paz hasta el inicio de la Segunda Guerra Mundial.

Las experiencias de la Sociedad de las Naciones, de la Corte Internacional de Justicia comienzan a producir un fortalecimiento de la escuela utópica normativa a que hice referencia con anterioridad. Sobre todo, esos esfuerzos se consolidan después de la Segunda Gran Guerra, con el advenimiento de las Naciones Unidas al fortalecerse una nueva orientación que se funda más en la figura de la palabra griega *eirini* -concepto de contenido más socio-político-económico que normativo-, base de la idea de *Pax*.

La disciplina de la educación para la paz

Lo hasta aquí expuesto pretende ser el punto de partida de una conceptualización del problema de la paz y de su evolución que estará en la base misma de una de las ramas que mayor autonomía han adquirido en los últimos años, la Educación para la Paz.

El viejo adagio latino *si vis pacem para bellum* (si quieres la paz prepárate para la guerra), ha sido el norte inspirador de la realidad militar moderna. Hoy día nos encontramos ante una economía basada en altos niveles de empleo y producción de vocación militar, donde las relaciones internacionales, encuentran más que nunca, una especie de contradicción profunda entre los que sostienen esta concepción, ligada íntimamente al concepto de Estado-Nación y aquellos otros, herederos de los utópicos, que quieren fortalecer una sistema internacional normativista orientado a la solución negociada y pacífica de los conflictos.

Este análisis ha tenido, con los avances en la investigación para la paz, un fortalecimiento que no por obvio constituye hoy uno de los principales elementos superadores del conflicto. Sobre esta concepción y sobre la prueba de avances importantes en la realidad internacional es que debe ubicarse a la Educación para la Paz, como uno de los instrumentos más útiles.

La Educación para la Paz, o Pedagogía para la Paz, adquiere importancia fundamental cuando se la describe como un conjunto de elementos que impulsan la adquisición de valores éticos que influyen el comportamiento de la persona hacia su semejante, tanto en lo que se refiere a su relaciones interpersonales en el interior de una sociedad, como en sus conexiones con el mundo.

Varias instituciones de clara vocación internacional han sido creadas al interior del Sistema de Naciones Unidas, que impulsan planes concretos de acción en este campo y son el resultado de la proyección de los esfuerzos internos y externos del sistema que cada vez mayores y crecientes grupos apoyan.

La paz o la guerra dependerán, en los próximos años, de la prosecución de la carrera armamentista o del desarme; pero más que todo, de nuestra decisión de convertir la educación y los medios de comunicación social en instrumentos de paz.

En análisis objetivo, lo anteriormente dicho supone que la paz puede únicamente alcanzarse por medio de la educación; es decir, convertir el bien de la paz en materia y asignatura, en inspiración y motivo pedagógico que conforme todos los planes y programas de enseñanza, desde el jardín de infantes, hasta los estudios de posgrado universitario. La Educación para la Paz debe hacer que el ser humano abandone la idea de que su cultura, su ideología, o su pensamiento se pueden imponer con la violencia por medio de la fuerza.

¿Se puede enseñar la paz? ¿Es posible que el hombre y la mujer aprenda a vivir en paz? No es necesario retornar a los tiempos de Sócrates o adentrarnos en los diálogos de Platón para demostrar que la virtud es objeto de conocimiento y que mediante dicha enseñanza, es posible la regeneración de la sociedad.

Las verdaderas fórmulas no son obra de la imaginación ni fruto de la novedad, sino que se hallan dentro de nosotros mismos y en el gran acervo cultural de la humanidad...

En el horizonte cercano sólo se entrevén dos salidas, la tragedia o la educación, el holocausto colectivo que induzca al ser humano a modificar su conducta por el imperio del dolor y del aniquilamiento o la educación; complementada por la formación e información permanente, que procure el cambio desde lo más profundo de la conciencia misma.

Tan grave problema, decisivo para la especie humana, no puede estar en manos de algunos políticos o diplomáticos, ni depende tampoco de la habilidad para negociar. Este es un problema personal y universal y en su solución debemos participar todos, aumentando la santa alianza de los hombres racionales, en todos los países de la tierra, que sin ataduras de sistemas, pactos o ideologías, sabrán dar en cada lugar y tiempo la batalla necesaria.

Para nosotros, educar para la paz significa fundamentalmente el intento de la creación de una cultura donde impere la cooperación y la armonía, que venga a sustituir la cultura de choque y competencia en la cual vivimos actualmente. La Educación para la Paz, no la vemos como una materia o una disciplina más que hay que agregar a un plan de estudios; todo lo contrario: educar para la paz significa un contenido y un “proceso global de la sociedad, a través de los cuales las personas y los grupos sociales aprendan a desarrollar conscientemente... la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos”.

Todos los acuerdos sobre derechos y obligaciones que han sido aprobados por la Asamblea General o por los organismos especializados de Naciones Unidas deberán ser parte fundamental de un currículum de Educación para la Paz, pero no sólo se trata de contenido sino además es fundamental para nosotros “fomentar la solidaridad y la cooperación internacionales, necesarias para resolver los problemas mundiales que influyan en la vida de los individuos y las comunidades y en el ejercicio de sus derechos y libertades fundamentales...”

Combinar el aprendizaje, la formación y la acción en un proceso educativo no es fácil; pero es piedra fundamental si queremos “fomentar el adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo del individuo..., desarrollar el sentido de la responsabilidad social y la solidaridad con los grupos menos afortunados...” Más complejo aún es tratar de “fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales; a entender y a explicar los hechos, las opiniones y las ideas; a trabajar en grupos; a aceptar y participar en libres discusiones y a basar sus juicios de valor y sus decisiones en un análisis racional de los hechos y factores pertinentes”.

Conclusión

Por lo anteriormente expuesto, la tarea que enfrentamos es un reto. Es un gran reto intelectual, emocional, ético y estético; pero, ¿cómo no lo va a ser? si lo que queremos es sustituir la violencia y la injusticia que han prevalecido por generaciones.

El reto planteado es especialmente difícil, dado los acelerados procesos de globalización en boga y que dificultan con frecuencia orientar el rumbo de nuevos modelos de desarrollo que tomen en cuenta determinantes endógenos, necesidades y valores propios. Desde esta aproximación, es necesario consolidar una democracia cultural, reconociendo y potenciando los valores autóctonos e intrínsecos de la cultura de paz, democracia y sostenibilidad, dentro de un marco de expresión común. El anhelo por vivir en paz y en forma sostenible con la biosfera, en armonía con las distintas naciones del mundo y en respeto de los derechos humanos, es efectivamente un anhelo universal.

Hoy ustedes comienzan a ser parte de este reto, de este conocimiento, de esta nueva forma de percibir la realidad nacional e internacional. Conocimiento que tiene el potencial para transformar el aservo cultural y las formas de relacionarse que ha practicado hasta el presente la humanidad.

Por supuesto, también conlleva una gran responsabilidad: la de difundir y practicar individual y colectivamente los valores de la cultura de paz de cara al nuevo milenio, cada vez más próximo.

Yo les invito muy cordialmente pero también con la exigencia que demanda el desarrollo de los pueblos y el suyo propio, a fraternizar con estos conceptos, a valorarlos, a conocerlos y a incorporarlos en la praxis cotidiana. De ello depende en gran medida el que nuestros sueños de un mundo pacífico, capaz de resolver sus diferencias con métodos no violentos, mediante la construcción de consensos, en consecuencia con los principios democráticos, sea finalmente una utopía realizable.

Publicado anteriormente en:
Pascual Morán, Anaida (2000, junio).
¿Fe en la violencia o esperanza de paz?
Signos de Vida, Revista Cristiana de Divulgación y Reflexión.
Quito, Ecuador: Consejo Latinoamericano de Iglesias (CLAI),
Nº 16, 16-19.

¿Fe en la violencia o esperanza de paz?

*Anaida Pascual Morán**

*Ante la ganancia de violencias...
no malveremos nuestra esperanza*

Cada pisada humana deja rastros de violencia vivida. Configuramos un espiral de violencias sin precedente. La “*globalización de la violencia*” se perfila como un síndrome de nuestra sociedad moderna excluyente. Hemos heredado una alta “*ganancia de violencias*” (Isaías 33: 15-16). Se fomenta el culto a la violencia en una cultura de muerte. Tal pareciera que nuestra era está signada por lo que Gandhi llamó la “*fe en la violencia*”.

Para enfrentar las violencias, se escogen caminos de igual o mayor violencia. Violencia punitiva y represiva, que dinamiza aún más la ya ágil espiral. Nos compete a todas y todos, cerrar las puertas de muerte y violencia que se abren a cada paso, y echar a andar por caminos que imaginen y esbocen culturas alternas. Sabio sería iniciar nuestra travesía, a partir de un aforismo gandhiano que pone el acento en el valor al cual aspiramos y que afirma la coherencia entre medios y fines: “*No hay camino a la paz; la paz es el camino*”.

Violencia, paz y conflicto: laberintos trenzados

El conflicto es inherente a la paz. Una política y práctica explícita de “*paz conflictual*” es por ende, esencial para contrarrestar nuestra heredad bélica. El que las partes en un conflicto puedan “*sentarse a la misma mesa*”, requiere la creación de relaciones de confianza y el diseño de procesos de mediación, consenso y reconciliación. Para promover la “*paz conflictual*”, será necesario re-crear nuestras controversias, asumiendo la paz y el conflicto - no como opuestos, sino polos complementarios. Será imprescindible no enmarcar los conflictos en

* La doctora Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro fundador y fue la primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

un esquema polarizado, propio de una batalla a ganar o perder. Y será igualmente necesario descifrar el laberinto trenzado entre la violencia, el conflicto y la paz, mientras marcamos los hitos de su evolución.

Educación para la paz: huellas de un legado relegado

Las huellas de quienes nos antecedieron indican que las diversas concepciones religiosas y seculares de la paz son tan antiguas como la guerra. Desafortunadamente, este amplio legado ha sido relegado. El ocultamiento no debería sorprendernos, pues como afirma el educador francés, Paul Lederach, *“la historia siempre se escribe desde la perspectiva de los guerreros, los ricos, los reyes y poderosos, o sea, todo lo que no ha sido, ni ha representado el pacifismo y la noviolencia”*.

A los estudios sobre y para la paz se le ha denominado desde sus orígenes de innumerables maneras. Podemos develar su historia, a través de los variados matices, énfasis y prácticas que estos apelativos encierran. Las siguientes “Siete Huellas” constituyen rastros significativos en su nacimiento y evolución.

Primera huella: legado del pacifismo y la noviolencia...

Las raíces primigenias del movimiento pacifista y noviolento se remontan al siglo VI a. de J.C., cuando Mahavir, fundador del Jainismo, privilegió el principio de la *ahimsa* o *noviolencia* como paidea religiosa, primer deber moral y máximo valor educativo. Se han identificado otras influencias, arraigadas en la tradición y cultura oriental. Entre éstas, la amalgama en Buda de los conceptos de *ahimsa* y piedad, y la vocación espiritual de los *voceros chinos de la paz*. Posteriormente, la prédica de Cristo y la práctica de los primeros cristianos nos dejarían un legado ético pacifista de incalculable valor. De hecho, ciertos movimientos radicales del pacifismo cristiano, anteceden el pacifismo moderno, pues se enfrentaron a violencias estructurales e institucionales como el racismo, la pobreza, la pena capital y la guerra.

Aunque los movimientos del pacifismo histórico fueron muy variados, tendrían ciertos elementos comunes: (a) su postura pacifista se expresaba como consecuencia de una fe radical; (b) su expresión de fe se traducía a la vivencia cotidiana; (c) de forma abierta y crítica, fomentaban cambios sociales y políticos; y (d) explícitamente, confrontaban las estructuras de poder - incluyendo las religiosas.

La historia tiene en su haber surgimientos que denotan pacifismos de otra naturaleza. Son pacifismos, que aunque no emanan del pacifismo ético-religioso ni comparten la noviolencia gandhiana, responden a los signos de los tiempos. Tal es el caso en el siglo XX de los movimientos de resistencia popular no armada, los antimilitaristas, los antinucleares y los ecológicos.

Segunda huella: creadores y pioneros de la Educación para la Paz...

El legado heredado a través de grandes seres pioneros —pensadores, científicos, creadores y maestros— puede iluminarnos sobre cómo edificar culturas menos violentas. Su proyecto ético-pacifista se encarnó en sus prédicas y obras. Sus posturas proféticas implican una convergencia de la fuerza interna de la noviolencia con los fines de una “paz en positivo”, capaz de revelar las injusticias estructurales.

A partir de la filosofía de la noviolencia y con un matiz de naturaleza ético-espiritual, por ejemplo, tres maestros y creadores serían guía e inspiración durante la última centuria: León Tolstoi, Mohandas Karamanchand Gandhi y Rabindranath Tagore. Este pacifismo de corte humanista, personificado durante este siglo por figuras como Bertrand Russell y Albert Einstein, se ha expresado sobre todo en contra del creciente militarismo y la carrera armamentista. Otros personajes de la literatura y del arte —como Ernest Hemingway, E. E. Cummings, Aldous Huxley y Elena Poniatowska— también han manifestado sentimientos similares.

Tercera huella: alumbramiento de la Educación para la Paz...

La Educación para la Paz nace a principios de siglo en Europa, con la Nueva Escuela como nodriza. Las concepciones de este influyente movimiento de renovación pedagógica se ubicaron en claro contraste con las de la época. Su crítica mayor radicaba en los aportes de la educación a la militarización y a la docilidad de los educandos. Paralelamente, en el continente americano se configuró el ideal educativo interamericano: una ciudadanía amante de la cultura, la democracia, la justicia y la paz.

El movimiento de la Escuela Moderna, también asumió estos valores y principios, lo que la llevaría a promover una “*ética de paz*” y a rechazar el individualismo competitivo. A diferencia de la Escuela Nueva, sin embargo, promovió las transformaciones políticas, económicas y sociales de reivindicación de los sectores populares. Estas iniciativas, que a contracorriente dieron a luz la Educación para la Paz— ya que a partir de los años 30, tomaba fuerza y presencia la educación de corte fascista y nazi— reflejan la trayectoria de compromiso y convicción del magisterio.

Cuarta huella: legado de la investigación y los estudios sobre la paz...

Los Estudios sobre la Paz se originaron a mediados del siglo pasado, cuando se detectó la urgencia de una “*ciencia de la paz*” para examinar las causas de la guerra. Nace este campo de estudio desde la investigación en las universidades, y como resultado directo de la trágica Segunda Guerra Mundial.

En esta “cuarta huella” se estrecharían los vínculos entre la Educación para la Paz, la Investigación por la Paz, los Estudios sobre la Paz y la Acción por la Paz. Y gracias precisamente a ella, se comenzó a examinar la “*violencia estructural*” o “*indirecta*”, inherente a

las estructuras sociales y económicas, y se reiteró y reivindicó el propósito genuino y radical de educar para la paz: no pacificar la gente, sino capacitarla para denunciar la violencia.

Quinta huella: nacimiento de entidades y movimientos con vocación de paz...

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, en el contexto de un nuevo escenario internacional de conflictos - descolonización, neocolonialismo, guerra fría, carrera armamentista, deterioro ambiental y violaciones de derechos humanos— se vuelcan las miradas, una vez más, a la reflexión-acción educativa. Y se reitera su poder intelectual y moral para aminorar las tensiones y promover la convivencia pacífica— más allá de los poderes y acuerdos políticos y económicos de los gobiernos.

En 1945, se crea la Organización de Naciones Unidas. En 1960, la ONU le asigna a la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) una encomienda: fomentar entre la juventud los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos. Es decir, poner la educación, la cultura, la ciencia, la tecnología y la comunicación al servicio de la paz. La ratificación de declaraciones de principios, normas e instrumentos internacionales de derechos— al igual que la creación de otras entidades con vocación universalista— fueron claves para fortalecer este compromiso con la paz como valor supremo.

Sexta huella: heredad global de violencias... Riesgos y desafíos a la paz

Gran parte de los retos y dilemas de finales del siglo XX se vinculan al incremento de conflictos y violencias. No obstante que la modernidad podría brindar soluciones a gran parte de estos desafíos, no parece ser ésta la voluntad prevaleciente. De aquí que un número creciente de organismos transnacionales, busquen alternativas conducentes a superar nuestra común y violenta heredad.

Este legado ha representado un elemento decisivo en la evolución y los contenidos emergentes de la Educación para la Paz. Para contextualizar la espiral global de violencias, es necesario que abordemos este legado, con la esperanza presentida de que pueda ser frenado y atenuado.

Séptima huella: culturas violadas y violentadas...

Nuestras naciones latinoamericanas y caribeñas han sobrevivido un legado colonial agresor, que ha imposibilitado la construcción de una filosofía educativa, cónsona con la formación de una ciudadanía forjadora de su propio destino. Historia de culturas agredidas. Es una historia, tanto de un legado colonial violento y conflictivo, como de un legado descolonizador que nos ha ofrendado respuestas de resistencia de claro matiz antimilitar y anticolonial. Estas incluyen un patrimonio de desobediencia civil, resistencia y anti-violencia aún por reconocer y divulgar. También cuentan con una larga tradición de educación

informal y popular pro justicia y paz, guiada a establecer vínculos entre la reflexión y la acción ciudadana.

Matices y tonalidades al educar para la paz

Los estudios sobre la paz emergen fundamentalmente de dos concepciones amplias: la *paz negativa* y la *paz positiva*. Aquellos que asumen la “paz negativa”, ponen su acento en la prevención y erradicación de toda violencia organizada a gran escala, como la guerra. Y tienen como prioridad urgente, crear sistemas locales, nacionales y globales que promuevan la resolución de los conflictos, el control de armas y el desarme. Los que emergen desde una “paz positiva”, en cambio, focalizan, tanto en la movilización civil en contra del armamentismo y la guerra, como en la fuerza opresiva de la violencia estructural. Abordan pues, asuntos de política pública y privilegian en su búsqueda de la paz la interdependencia, la participación ciudadana, los movimientos sociales y la configuración de iniciativas alternas consistentes con los valores de la noviolencia y el desarrollo sostenible.

Veredas en la construcción de una cultura de paz

La propuesta transformadora y transdisciplinaria del reciente movimiento “*Hacia una Cultura de Paz*”, abarca las esferas de la educación, la cultura, la ciencia, la tecnología y la comunicación. Cobijada bajo esta visión integral, la UNESCO ha destacado el enorme poder y deber ético de la sociedad civil, los municipios, los sectores religiosos y los medios de difusión masiva en la promoción de un “*espíritu de comunidad*” para la creación de la “*paz nacional*” y “*zonas de paz*”.

En el espacio de las cumbres mundiales se ha acentuado la cultura de paz como movimiento y visión compartida. Igualmente, en el espacio cibernético, la *Asociación de Usuarios de Internet Internautas por la Paz y la Libertad*, por ejemplo, creada en Cadiz en 1997, ha promovido diversas campañas, como la de 1988 contra el *apartheid* surafricano y a favor de la excarcelación de Nelson Mandela; y la de 1992, contra el bloqueo a Cuba. Más recientemente, por este medio virtual se promueve un compromiso concreto: la firma y adhesión al “*Manifiesto 2000 por una cultura de paz y no violencia*”, formulado por los Premios Nobel de la Paz en marzo de 1999.

Violencias entrelazadas en la educación

Irónicamente, la *cultura de la violencia* se encuentra también entrelazada en las políticas y prácticas en escuelas, universidades, iglesias, entidades y otros espacios e instancias de naturaleza formativa. No fue sino hasta muy recientemente, que se inició la sistematización de la reflexión sobre esta violencia institucionalizada antes pasada por alto. Esto, a raíz de la escalada mundial de violencia en las escuelas, y de las políticas de “cero tolerancia” y “mano dura” que surgieron como resultado.

La naturaleza y el origen de este tipo de violencia es clara: proviene de las propias estructuras de poder y de las personas en posiciones institucionales de autoridad. Ahora —a partir de una especie de efecto bumerán— las propias estructuras e instituciones educativas son cuestionadas por la naturaleza violenta de muchas de sus políticas y prácticas. Los criterios que definen estas políticas y prácticas educativas “letales”, parecieran muy sencillos: ¿vulneran la dignidad del aprendiz o de la comunidad de aprendices? ¿afectan la enseñanza y el aprendizaje? ¿gravan psicológica, mental, cultural, económica, física o espiritualmente a las personas?

En estos tiempos de neoliberalismo y protagonismo desmedido del mercado, la situación del autoritarismo se agrava aún más; expresa al respecto Mario A. Solano Solano...

En esta época, signada por el derrumbe del ‘socialismo real’ y la hegemonía casi planetaria de la visión neoliberal, resulta relativamente fácil aceptar un discurso, que además de ser hegemónico, es enunciado por figuras fortalecidas en su ‘autoridad’, por la ausencia de una visión del mundo que compita con ella. Las condiciones objetivas anteriores facilitan que las figuras investidas de autoridad logren penetrar la conciencia de individuos ya de por sí proclives a sometersele.

Imaginemos un nuevo lenguaje, una cultura de paz...

Ante la espiral de violencias que vivimos y el poder “letal” inherente a las propias políticas y prácticas educativas, nuestro gran desafío, en última instancia, sería: ¿cómo traducir los principios y legados de una “paz positiva” en acciones que minimicen las violencias y transformen crítica y creativamente los conflictos?

Para abordar este desafío reflexivo, deberemos gestar un nuevo lenguaje, que nos exige con urgencia un vocabulario transformador y transformado, y que pareciera estar configurándose en el movimiento “*Cultura de paz*”. Ya Gandhi había anticipado el gran desafío que subyace en propuestas de esta naturaleza... Cómo transformar “*la fe en la violencia*”, en la fuerza espiritual de la “*noviolencia*” —no-violencia entendida como esperanza que engendra amor, y amor que engendra valor y fe?

Publicado anteriormente en:
Pascual Morán, A. (2000).
Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica,
Revista Pedagogía, 34, p. 47-82.

Presentado originalmente en el Panel-Taller de los Viernes Didácticos:
Violencia, paz y conflicto en las prácticas educativas,
co-auspiciado por el Centro de Excelencia Académica y
la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
Decanato de Asuntos Académicos
Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico,
30 de abril de 1999

Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica

*Anaida Pascual Morán**

Preludio:

Ante la ganancia de violencias... no malversemos nuestra esperanza

Cada pisada humana de hoy deja rastros de violencia vivida...

Se abren puertas que muestran la muerte a cada paso. Los pobres son acosados, los jóvenes asesinados, la niñez maltratada, las mujeres vejadas y excluidas y los ancianos no cuentan porque no producen. Innumerables violencias se concentran y nos golpean... (Dimensión Educativa, 1997, 62).

Configuramos una espiral de violencias y contraviolencias sin precedente. Somos parte de un escalada de actos de intolerancia, corrupción, marginación y discriminación. Somos parte de la globalización de la violencia. Presenciamos modelos y estilos violentos de convivir, gobernar y educar. Modelos y estilos que se caracterizan por la vigilancia para el castigo y la intolerancia que lleva a la confrontación. Modelos y estilos donde las decisiones se toman sin la participación de aquellos sectores siempre-presos de la exclusión. Modelos y estilos cuyos motivos son el individualismo, la competitividad y el lucro desmedido. Modelos y estilos que, ciertamente, nos han legado una alta “*ganancia de violencias*”¹.

* La doctora Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro fundador y fue la primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

¹ Isaías 33: 15-16, Reina Valera, 1995, 879.

La globalización de la violencia es un fenómeno que presenciamos, en sociedades ricas como en sociedades pobres, en sociedades con tradición antimilitarista como en sociedades con tradición bélica, en las relaciones interpersonales como en las relaciones con la naturaleza, en generaciones jóvenes y adultas como en generaciones ancianas y niñas. Según Jorge Werthein (1997), representante de la UNESCO en Brasil, la violencia en sus variadas manifestaciones se perfila como un síndrome de nuestra nueva sociedad moderna excluyente. Un estudio realizado por varios organismos adscritos a las Naciones Unidas, apunta a Latinoamérica y el Caribe como una de las regiones más violentas. En países occidentales “civilizados” y “pacíficos”, la creciente violencia es igualmente alarmante (Werthein, 1997; Herra, 1991). En muchos países, la violencia ha llegado a niveles insólitos e insospechados - como testimonian las trágicas experiencias de balacera y muerte en varias escuelas en los Estados Unidos.

Irónicamente, en muchos países la violencia ocurre con mayor frecuencia en contextos domésticos e intrafamiliares. Se observa también, una creciente y preocupante tendencia de comportamiento agresivo en las mujeres, quienes han comenzado a emular - desde edad temprana - los modelos masculinos patriarcales. Más aún, la alta incidencia y reincidencia de menores en la actividad criminal es alarmante y lamentable.

Puerto Rico no es excepción. En nuestra sociedad se ha ido perdiendo el valor de la vida, y se fomenta un culto a la violencia en una cultura de muerte. Gran parte de nuestros periódicos y noticiarios han devenido en crónicas de sangre. Estructuralmente, también somos recipientes de enormes violencias. Esta carencia y abandono institucional se manifiesta en quebrantos de salud mental, que con frecuencia devienen en experiencias de cárcel, o en la muerte trágica callejera de un número significativo de nuestros jóvenes.

La violencia desgarrar también los esfuerzos de renovación escolar. Nuestras 1,547 escuelas públicas han demostrado ser un espejo de la sociedad puertorriqueña. Irónicamente, nuestra política pública educativa pareciera ser: Cerremos escuelas no-rentables, encerremos cada escuela en una “ZELDA”² y abramos más celdas en nuestras cárceles. Nuestras instituciones de educación superior tampoco escapan a estas realidades.

Lamentablemente, para enfrentar las violencias, se escogen caminos de igual o mayor violencia punitiva y represiva, que dinamiza aún más la ya ágil espiral de violencias. Ciertamente, nos compete a todas y a todos, cerrar las puertas de muerte y violencia que se abren a cada paso, y echar a andar por caminos que puedan imaginar y esbozar culturas alternas. Ciertamente, también le compete a las comunidades universitarias pues...

Cabe subrayar que la educación superior no es un simple nivel educativo. En este peculiar período signado por la presencia de una cultura de guerra, debe ser la

² En alusión a la cuestionable y cuestionada política educativa de “mano dura” y encierro del actual gobierno de Puerto Rico, y al programa “Zonas Escolares Libres de Armas y Drogas” (ZELDA) del Departamento de Educación.

principal promotora en nuestras sociedades de la solidaridad moral e intelectual de la humanidad y de una cultura de paz construida sobre la base de un desarrollo humano sostenible, inspirado en la justicia, la equidad, la libertad, la democracia y el respeto pleno de los derechos humanos (UNESCO, 1997, 39).

No, no ha llegado aún el fin de la historia. Mucho menos el fin de la esperanza, pues como bien ha afirmado Federico Mayor, Director General de la UNESCO...

La apertura y el diálogo son los medios, la paz, la democracia y la seguridad, los objetivos para lograr un futuro que refleje lo mejor de las diversas culturas, las distintas regiones y la condición humana que compartimos. Sólo nosotros – todos [y todas] juntos – podemos ‘asomarnos’ y escribir la primera página de la historia del futuro. No, el año 2000 no es el ‘fin de la historia’. Pero debería ser el fin de esta historia, de la historia de la guerra (UNESCO, 1994, 1).

Sabio sería iniciar nuestra travesía, a partir de un aforismo gandhiano que pone el acento en el quehacer que exige el valor al cual aspiramos y que afirma la coherencia entre medios y fines: “*No hay camino a la paz; la paz es el camino*” (Hicks, 1993, 30). Sabio sería también evocar la exhortación de Francisco Matos Paoli, para que – bajo ninguna circunstancia – permitamos la proscripción, la malversación o el suicidio de nuestra esperanza (1989, 57-58).

Violencia, paz y conflicto: laberínticos trenzados

A través de la historia, los conceptos violencia, paz y conflicto, han estado íntimamente entrelazados. Y es que se requiere una visión de la paz plena, presente y en positivo, pues...

La paz significa algo más que la ausencia de guerra y de conflicto; es un concepto dinámico que debe considerarse en términos positivos: la presencia de la justicia social y la armonía, la posibilidad de que los seres humanos realicen plenamente sus posibilidades y gocen del derecho a una supervivencia digna y sostenible (UNESCO, 1994, 4).

Más aún, se requiere un modelo holístico de la paz, una “paz integral”, una paz democratizada, de manera que podamos...

Vivir la paz como un concepto, una meta y un proceso activo, dinámico, creativo, con repercusiones directas en nuestra vida cotidiana. Democratizar en definitiva este derecho fundamental (Jares, 1991, 7).

El conflicto es inherente a la paz. Una política y práctica educativa explícita de “*paz conflictual*” es por ende esencial para contrarrestar nuestra heredad bélica. El que las partes en un conflicto – sea éste de naturaleza política, cultural, económica, social o interpersonal – puedan “sentarse a la misma mesa”, requiere la creación de relaciones de confianza y de procesos de mediación, consenso y reconciliación. Estos procesos parten de la premisa

de que la manera más eficaz para resolver los conflictos entre “enemigos”, “adversarios” o “antagonistas”, es promover su cooperación para el logro de una meta de mutuo beneficio. También se fundamenta en el propiciar las posibilidades de poder que radican en la sociedad civil y en las organizaciones no-gubernamentales (Ortega Pinto, 1996; Padilla, 1996; UNESCO, 1994,1995a).

Algunos teóricos hacen distinciones entre “establecer”, “mantener” y “consolidar” la paz, y “prevenir” el conflicto. La ONU, por ejemplo, cuenta con organismos especializados en dichos ámbitos, y matiza las diferencias en términos de fines y estrategias. Consideran el “establecimiento de la paz” (*peacemaking*) necesario para “poner término” a los conflictos. Una vez lograda la paz, orientan sus esfuerzos al “mantenimiento de la paz” (*peacekeeping* o *peace enforcement*). Mediante la “consolidación de la paz” (*peace-buiding*), se proponen fortalecer y afianzarla, con miras a evitar que se reanuden los conflictos. Y abordan la “diplomacia preventiva”, con la finalidad de anticipar los conflictos y solucionarlos - antes de que irrumpa la violencia (UNESCO, 1994).

La forma más idónea de aproximarse a los conflictos en todo contexto, sin embargo, no es mediante vías y fuerzas bélicas - sino a través de su resolución constructiva y creativa. Aproximación por los bordes de la conflictividad que no destruye, sino que problematiza y desafía. Acercamiento que recalca lo que no es, ni debe convertirse jamás, la resolución de conflictos: Una receta de paz a cualquier precio, en la cual los poderosos “establecen la paz” sobre los “sin-poder”; o un acto de coerción para “mantener la paz” (Bejerano, 1995; Prutzman, 1990; McCollough, 1991).

Deberemos acercarnos al conflicto como parte natural de nuestra vida. Como algo inevitable que dice presente y ocupa de manera constante todo nivel de nuestra cotidianidad - personal, interpersonal, intra-grupal o internacional. Será necesario pues re-crear nuestras controversias - asumiendo la paz y el conflicto - no como opuestos, sino complementarios. Será necesario además, no enmarcar los conflictos en un esquema polarizado - propio de una batalla a ganar o perder - sino en una problemática solucionable a ser resuelta con apertura y equidad a los sentimientos, temores e intereses de todas las partes (Fisas, 1987; Johnson, 1995; McCollough, 1991; Rodríguez & Juvenal, 1988; Wichert, 1989).

Al educar para la “paz conflictual”, se hace igualmente necesario, descifrar el laberíntico trenzado entre los conceptos violencia, conflicto y paz - y marcar los hitos de su evolución. Es en esta teorización acumulada, que subyacen las huellas del amplio y diverso legado de la “Educación para la Paz”. Y es a partir de esta teorización, que han emanado variados matices y múltiples veredas educativas.

Educación para la paz: huellas de un legado relegado

Las huellas de quienes nos antecedieron son imprescindibles para apre(he)nder nuestros legados. Pues como acertadamente expresa en su canto la admirable voz de Mercedes Sosa...

Cada paso anterior deja una huella... que lejos de borrarse se incorpora...

Dichas huellas indican que las diversas concepciones religiosas y seculares de la paz son tan viejas como la propia institución de la guerra (Hutchinson, 1986, 1996). Desafortunadamente, este amplio legado ha estado verdaderamente relegado. Este ocultamiento, no debería sorprendernos, pues como afirma el educador por la paz francés, Paul Lederach...

La historia siempre se escribe desde la perspectiva de los guerreros, los ricos, los reyes y poderosos, o sea, todo lo que no ha sido, ni ha representado el pacifismo y la noviolencia (1986, 68).

A la Educación para la Paz se le ha denominado desde sus orígenes de innumerables formas y maneras. Podemos develar su historia, a través del bagaje de los variados matices, énfasis, concepciones y prácticas que estos apelativos encierran. Historia que confirma que no ha sido ni es un lujo, una moda pedagógica pasajera, o una invención teórica recién acuñada. Historia cuyo saldo ha sido considerarla como necesario “derecho-deber” del educador y del educando (Visalberghi, 1984).

Son muchos los acontecimientos, iniciativas e inspiraciones que han hecho de la evolución de los estudios sobre y para la paz, una realidad urgente y pujante - desde lo personal a lo global - sobre todo, durante las pasadas tres décadas (Burns & Aspeslagh, 1996). El investigador y educador por la paz español, Xesús R. Jares (1991, 6-7), ha identificado cuatro “grandes hitos-generadores” - que ha denominado “olas” - en su evolución. Privilegia Jares en su interpretación la metáfora de la “ola”, ya que aunque algunos de los acontecimientos que reseña se desplazan temporalmente de forma paralela - no necesariamente comienzan en un mismo punto, ni irrumpen con igual intensidad.

Según el autor, nace la Educación para la Paz a principios de siglo, en una “Primera Ola”, junto a su nodriza la Nueva Escuela - movimiento de renovación pedagógica de gran influencia histórica. A finales de 1945, y a partir de la Segunda Guerra Mundial, en una “Segunda Ola” se crea la UNESCO y otras entidades y normas de naturaleza internacional. Esta “ola” cuenta con la experiencia previa y contribución de las asociaciones y sindicatos de la enseñanza. La “Tercera Ola”, recoge la amplia contribución de los movimientos pacifistas y de la noviolencia. La “Cuarta Ola”, gira en torno a la Investigación para la Paz. Surgen en este período nuevos y más radicales presupuestos educativos para la Educación para la Paz. Estas cuatro grandes inspiraciones o discursos, convergen en los 80's, en una “Quinta Ola”, caracterizada por la diversificación y auge de la Educación para la Paz. Esta Quinta Ola se manifiesta en numerosas experiencias educativas renovadoras que se inscriben en un “inequívoco signo pacificador” (Jares, 1991, 11).

No obstante coincidimos con Jares, en nuestro propio recorrido histórico-normativo - hemos incorporado otros antecedentes e iluminaciones que ciertamente provocaron otras oleadas. Particular énfasis hemos dado a tres marejadas que Jares considera tangencialmente y que a nuestro juicio ameritan mayor atención: (a) la vida y obra de grandes creadores y pioneros que han iluminado nuestros senderos educativos; (b) la historia de coloniaje

y esclavitud que violentó nuestros pueblos; y (c) nuestra heredad común de violencias, que presentan los actuales riesgos y desafíos globales. Hemos optado, sin embargo, por la metáfora de la “huella”, para resaltar el legado - o más bien camino y reto prospectivo - que nos han dejado estos maridajes y marejadas de pasos, que aunque distintas, convergen y se confunden en nuevas pistas y pisadas.

Las siguientes “*Siete Huellas*”, a nuestro juicio, constituyen rastros significativos del gran legado la Educación para la Paz, tal cual la conocemos hoy en sus diversas variantes.

Primera huella: legado del pacifismo y la noviolencia...³

El movimiento pacifista y noviolento - en sus variadas etapas y matices - contribuyó ampliamente al nacimiento y evolución de la Educación para la Paz. Sus raíces primigenias se remontan al siglo VI a. de J.C., cuando Mahavir, fundador del Jainismo, privilegió el principio de la *ahimsa* o *noviolencia* como paidea religiosa, primer deber moral y máximo valor educativo (Vidal, 1971).

Se han identificado otras influencias de naturaleza filosófica-religiosa-educativa, arraigadas en la tradición y cultura oriental. Entre éstas: La amalgama en Buda de los conceptos de *ahimsa* y piedad, y la vocación espiritual de los “voceros chinos de la paz”. Posteriormente, la prédica de Cristo y la práctica de los primeros cristianos nos dejarían un legado ético pacifista de incalculable valor. De hecho, ciertos movimientos radicales del pacifismo cristiano, anteceden el pacifismo moderno, pues se enfrentaron a violencias estructurales e institucionales como el racismo, la pobreza, la pena capital y la guerra (Haring, 1989; Jares, 1991; Lederach, 1986).

Los movimientos del pacifismo histórico fueron muy variados; tendrían sin embargo, ciertos elementos comunes: (a) Su postura pacifista se expresaba como consecuencia de una fe radical; (b) Su expresión de fe se traducía a la vivencia cotidiana; (c) De forma abierta y crítica, fomentaban cambios sociales y políticos; y (d) De manera explícita, confrontaban las estructuras de poder - incluyendo las instituciones religiosas (Lederach, 1986).

La historia tiene a su haber variados surgimientos que denotan pacifismos de otras naturalezas. Son pacifismos, que aunque no emanan del pacifismo ético-religioso ni comparten la noviolencia ghandiana, responden a los signos de los tiempos. Tal es el caso en el siglo XX de movimientos, tales como los de resistencia popular no-armada, los antimilitaristas, los antinucleares y los ecológicos. También se destacan, las iniciativas pacifistas lideradas por grandes pensadores, científicos, creadores y educadores.

³ Aunque tradicionalmente se ha utilizado el término “no-violencia”, Jares (1991) lo prefiere sin guión. Afirma, que el vocablo sugiere un contenido semántico - no tanto de negación de la violencia, sino de afirmación constructiva que reta - no tanto a la propia violencia - sino más bien a la pasividad de acción. Siguiendo este planteamiento, hemos optado por “noviolencia”.

La repercusión de la noviolencia sería tal, que para los 70's, ya el reconocido sociólogo Gene Sharp (1973), llegaría a identificar sobre 200 técnicas noviolentas practicadas a través de la historia. No debe extrañarnos pues que, a mediados del siglo XX, un cura-maestro italiano, Lorenzo Milani, desde la cátedra abogara por una pedagogía de la desobediencia...⁴

Yo no puedo decir a mis alumnos que la única manera de amar la ley es obedecerla. Sólo puedo decirles que deben honrar las leyes... de forma que las cumplan cuando sean justas (es decir, cuando son la fuerza del débil); cuando vean, por el contrario, que no son justas (es decir, cuando sancionan el abuso del fuerte) habrán de luchar para cambiarlas... (Jares, 1991, 69).

Tampoco debería sorprendernos que dos décadas atrás, la UNESCO resaltara explícitamente la objeción por conciencia como derecho inalienable del ser humano y fundamento educativo válido...

Debe concederse un lugar apropiado en esta enseñanza al derecho de todo ser humano a negarse al servicio militar en calidad de objetor por conciencia, así como el derecho a oponerse a la obligación de hacer la guerra y de matar (UNESCO, 1980, en Jares, 1991, 74).

Segunda huella: creadores y pioneros de la educación para la paz

El legado heredado a través de la vida y obra de las y los grandes pensadores, científicos, creadores y maestros ciertamente puede iluminarnos sobre cómo educarnos para edificar culturas menos violentas. En una cultura de la inmediatez y de escasez de genuinos modelos, sus huellas y senderos, pueden ser alentadores para que las nuevas generaciones aprendan a trascender espiritual y éticamente.

A partir de la filosofía de la noviolencia y con un matiz de naturaleza ético-espiritual, por ejemplo, tres grandes maestros y creadores serían guía e inspiración durante el siglo XIX: Mohandas Karamanchand Ghandi, Leo Tolstoy y Rabindranath Tagore. Históricamente, sería esta tríada responsable de articular el pacifismo histórico con las técnicas de la noviolencia y la labor pedagógica (Jares, 1991, 12-13).

Este pacifismo de corte humanista, personificado durante este siglo por figuras de la talla de Bertrand Russell y Albert Einstein, se ha expresado sobre todo en contra del creciente militarismo y la carrera armamentista. Otros personajes de la literatura y del arte - como Ernest Hemingway, E.E. Cummings y Aldous Huxley - también han expresado sentimientos similares (Jares, 1991). De igual manera, las culturas híbridas y voces milenarias de los pueblos originarios, nos han estado hablando sobre la vigencia de su sabiduría ancestral, tanto en torno a la paz interior, como a la paz con la naturaleza (Pascual Morán, 1997).

⁴ Al revisar este trabajo, escrito originalmente en abril de 1999, tal pareciera que en Puerto Rico - dada la situación en nuestra Isla Nena, Vieques - cobrara urgencia una pedagogía de la desobediencia, es decir, una pedagogía boricua obediente a la paz, a la vida, a la moral social y a la justicia.

El proyecto ético-pacifista de estos pioneros seres, se encarnó en sus prédicas, personas y obras - por medio de la fuerza interna de la noviolencia. Sus enseñanzas - las cuales implican una clara postura de rechazo al poder, a la fuerza y a la respuesta a la violencia con más violencia - tendrían una influencia mayor en las prácticas pedagógicas contemporáneas. La profundidad de su filosofía educativa profética implica una convergencia de los medios noviolentos con los fines de una “*paz en positivo*” - capaz de revelar las injusticias estructurales (Jares, 1991; Lederach, 1986). Dicha “*paz positiva*” tendría como reto mayor, según Albert Einstein, la transformación del pensamiento en aras de nuestra sobrevivencia...⁵

Nuestro mundo está amenazado por una crisis cuya amplitud parecen no comprender los que tienen el poder para tomar las grandes decisiones que pueden acarrear el bien o el mal... Es esencial introducir un nuevo modo de pensar si queremos que sobreviva la humanidad. (Laloup, 1964, 289).

Si nuestro Eugenio María Hostos, reformador y apóstol de una pedagogía social y también pionero de la Educación para la Paz, viviera hoy, denunciaría nuestra falta al deber. Nos exhortaría a echar a andar por caminos que esbocen una cultura alterna de menos muerte y violencia. Nos recordaría que la moral ciudadana es fuente imprescindible para hacer real la democracia. Destacaría la urgencia de reconocernos como seres colectivos que aspiran a vivir para todos haciendo el bien de todos. Nos expresaría la urgencia de concertar en una armonía superior... las “notas continuamente discordantes de la humanidad” (Hostos, 1939, 137; Pascual Morán, 1989; 1991).

Tercera huella: alumbramiento de la educación para la paz

La Educación para la Paz propiamente nace a principios de siglo en Europa, con la Nueva Escuela como nodriza. Las concepciones de este influyente movimiento de renovación pedagógica se ubicaron en claro contraste con las de la época. Su crítica mayor a la educación tradicional radicaba en sus aportes a la militarización y a la docilidad de los educandos. Paralelamente al movimiento europeo, en el continente americano se realizaron congresos, conferencias y seminarios, en los cuales se configuró el ideal interamericano del educando: Una ciudadanía amante de la cultura, la democracia, la justicia y la paz (Aguilera, 1990; Hicks, 1993; Jares, 1991; Lederach, 1986, Pascual Morán, 1988).

El movimiento de la Escuela Moderna, también asumió sus valores y principios, lo que la llevaría a promover una “*ética de paz*”, y a rechazar el individualismo competitivo de la sociedad y la escuela. A diferencia de la Escuela Nueva, sin embargo, promovió las transformaciones políticas, económicas y sociales de reivindicación de los sectores populares. Su amplitud era tal, que abordaron desde los más abarcadores problemas sociales hasta los más inmediatos conflictos en cada contexto escolar. Las iniciativas que a contracorriente

⁵ Advertencia profética de Albert Einstein. Para ampliar sus ideas sobre la relación entre ciencia, nacionalismo, guerra y paz, véase el excelente trabajo de Nathan & Norden (1960), *Einstein on Peace*.

dieron a luz la Educación para la Paz - ya que a partir de los 30's tomaba fuerza y presencia la educación de orientación fascista y nazi - reflejan el compromiso y la convicción del magisterio. Escuchemos esta visión en voz del pionero educador Celestin Freinet...

Nosotros formamos a unos hombres [y mujeres] que sabrán decir no a la autoridad brutal, al oscurantismo, a la explotación, a la opresión. Hombres [y mujeres] que sabrán defender su personalidad, sus ideales, para garantizar el éxito definitivo de la democracia y de la paz (Alfieri, 1975, 72).

Aunque el compromiso del magisterio de la Escuela Moderna denotaba cierto utopismo pedagógico, también permeaba en su convicción una clara conciencia sobre el cambio social...

Pretendemos hacer de nuestros alumnos [y alumnas], adultos conscientes y responsables, que edificarán un mundo en el que serán proscritos la guerra, el racismo y todas la formas de discriminación y explotación (MCEP, 1979, 121).

Rechazamos la ilusión de una educación que sea suficiente por ella misma fuera de las influencias sociales y políticas que la condicionan. La educación es un elemento, pero sólo uno, de una revolución social indispensable (MCEP, 1979, 121).

Cuarta huella: legado de la investigación y los estudios sobre la paz

Los Estudios sobre la Paz se originaron a mediados del siglo pasado, cuando se detectó la urgencia de una “*Ciencia de la Paz*” para examinar las causas de la guerra. Nace este campo de estudio desde la investigación en las universidades, y como resultado directo de la trágica Segunda Guerra Mundial. Surge en este período una nueva disciplina académica que decididamente traería evoluciones en la Educación para la Paz. De inicio, la investigación sobre y para la paz se focalizó en las causas de la guerra, desde la perspectiva del derecho internacional. Sin embargo, una vez se constató que el alcance de la jurisprudencia no era lo suficientemente abarcador, devino la *Investigación sobre la Paz* como un área de estudio interdisciplinar independiente, compuesto de muy diversas ramas especializadas (Pascual Morán, 1988, 1990; PAWSS, 1990).

En esta “Cuarta huella”, hallamos trazos y trozos de los orígenes de las corrientes ideológicas de impacto significativo en la evolución del pensamiento sobre la paz a lo largo del siglo XX: las teorías pacifistas y socialistas de la paz, la escuela de derecho internacional y orden mundial y la educación de naturaleza reformista. De igual manera, en ella se estrecharían los vínculos entre la *Educación para la Paz*, la *Investigación por la Paz*, los *Estudios sobre la Paz* y la *Acción por la Paz*. Gracias precisamente a esta huella, se comenzó a examinar la “*violencia estructural*” o “*indirecta*”, inherente a las estructuras sociales y económicas, y se reiteró y reivindicó el propósito genuino y radical de educar para la paz...

La Educación para la Paz no debe ser una educación para volver a la gente más pacífica, sino para volverla capaz de examinar la estructura económica y social, en cuanto estructura violenta (Nicklas & Ostermann, 1979, 37).

Tal violencia estructural puede conducir igualmente a la muerte y a la desfiguración o a una disminución del bienestar y del potencial humanos a consecuencia del racismo y del sexismo, por ejemplo, del hambre, de la denegación de los derechos humanos o de ingentes gastos militares (Hicks, 1993, 24).

Quinta huella: nacimiento de organismos, movimientos y normas con vocación de paz

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, en el contexto de un nuevo escenario internacional de conflictos - descolonización, neocolonialismo, guerra fría, carrera armamentista, deterioro ambiental y violaciones de derechos humanos - se vuelcan las miradas, una vez más, a la reflexión-acción educativa. Y se reitera su poder intelectual y moral para aminorar las tensiones y promover la convivencia pacífica - más allá de los poderes y acuerdos políticos y económicos de los gobiernos.

En 1945, se crea la Organización de Naciones Unidas. La ONU, le asignaría la tarea educativa a un organismo especializado - la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO). En 1960, la UNESCO asume una encomienda particular: Estudiar medidas encaminadas a fomentar entre la juventud los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos - tarea que resultaba inherente a su mandato de poner la educación, la cultura, la ciencia, la tecnología y la comunicación al servicio de la paz. La ratificación de declaraciones de principios, normas e instrumentos internacionales de derechos - al igual que la creación de otras entidades con vocación universalista - fueron claves para fortalecer el compromiso con la paz como valor supremo de la humanidad (Jares, 1991; Lederach, 1986).

Sexta huella: Heredad global de violencias... riesgos y desafíos a la paz.

Gran parte de los retos y dilemas de finales del siglo XX están vinculados al incremento de conflictos y violencias. No obstante la modernidad podría brindar soluciones a gran parte de estos retos y desafíos, no parece ser ésta la voluntad de quienes son responsables de sus desarrollos. Como consecuencia, vivimos en un mundo de alienación y falta de armonía entre ciencia, tecnología y humanismo. De aquí, que un número creciente de organismos transnacionales, estén buscando alternativas conducentes a superar nuestra común y violenta heredad. Este legado ha representado un elemento decisivo en la evolución y los contenidos emergentes de la Educación para la Paz (Huaylupo, 1996; Ianni, 1997; Kegley, 1984; UPAZ, 1996).

Para contextualizar el espiral global de violencias, es necesario que abordemos este legado acumulado por vía de la educación - con la esperanza presentida de que pueda ser frenado y

atenuado. El educador español Xesús Jares, nos ofrece una clara y concisa justificación para que no rehuyamos ni subestimemos esta propuesta...

La institucionalización de la violencia; la degradación y asimetría de las relaciones humanas; la vulneración de los derechos humanos; la crisis ecológica; los rebrotes de xenofobia y racismo; la profundización de los desequilibrios entre el Norte y el Sur del planeta; la propia acción política de deseducación para la paz a la que estamos asistiendo... conforman un cuadro suficientemente barroco como para invalidar cualquier posición de indiferencia, huida, resignación o sumisión. Por el contrario, y en positivo, las y los educadores tenemos que hacer frente al reto de contribuir al tránsito de una cultura de guerra, de violencia, a una cultura de paz (Jares, 1991, 7).

Séptima huella: culturas violadas y violentadas...

Legado educativo colonial y descolonizador

Nuestra isla-nación, doblemente violada y violentada, ha sobrevivido un legado colonial agresor, que ha imposibilitado la construcción de una filosofía educativa nacional, cónsona con la formación de una ciudadanía forjadora de su propio destino. Al respecto, ha expresado con acierto Isabel Freire de Matos...

Desde su descubrimiento en 1493 y su transferencia de España a Estados Unidos como botín de guerra en 1898, mediante el Tratado de París, hasta hoy, Puerto Rico ha sido una colonia. Nunca ha tenido poderes para estructurar un currículo que le de noción de patria libre a sus hijos y los desarrolle como ciudadanos forjadores de su propio destino (Freire de Matos, 1997).

De aquí, que esta “Séptima Huella” sea la que más nos aproxime a nuestra propia historia. Historia de culturas agredidas. Historia, tanto de un legado colonial violento y conflictivo, como de un legado descolonizador que nos ha ofrendado respuestas de resistencia.

Aunque el legado educativo colonial de nuestros pueblos latinoamericanos y caribeños ha dado margen a innumerables experiencias educativas de naturaleza violenta; a contracorriente también ha provocado iniciativas de claro matiz antimilitar y anticolonial. Estas han legado un patrimonio de desobediencia civil, de resistencia y anti-violencia aún por reconocer, examinar y divulgar. Nuestras naciones latinoamericanas y caribeñas cuentan con una larga tradición de educación informal y popular pro justicia y paz. Debido a situaciones de conflicto, opresión y violencia estructural, estos esfuerzos han estado guiados primordialmente a establecer vínculos entre la reflexión y la acción ciudadana.

En Puerto Rico, pareciera complejísimo - más no imposible - imaginar pedagogías que puedan aportar a la configuración de una pluriforme, cambiante e inclusiva *pedagogía nacional*, que encare el “*conflicto colonial*” legado por la “*violencia colonial*”. Esta *pedagogía*

*del destino nacional*⁶, tendrá que abordar múltiples desafíos reflexivos (Freire, 1983). Sobre todo, aquellos que enfrentan las naciones que problematizan su situación dependiente al aspirar a mayor soberanía: profundizar en torno a la viabilidad, significaciones y rasgos de una pedagogía nacional (Nassif, 1985, 122). Requerirá además, ubicar en nuestra realidad boricua aquellos cuestionamientos emergentes destacados por la pedagogía crítica, radical y de bordes - desde una perspectiva poscolonial de “colonización” y “re-colonización” de las “subjetividades humanas” - en el contexto de una “cultura depredadora” (Aronowitz et al., 1985; Giroux, 1996; Giroux et al., 1996; McLaren, 1995).

Matices y tonalidades al educar para la paz

La primera paradoja inherente a la Educación para la Paz, surge con la propia ausencia de consenso en cuanto a cómo nombrarla. Desde sus orígenes, se le ha denominado de innumerables formas y maneras, entre otras: Educación para la Noviolencia, Educación para el Desarme, Educación para la Comprensión Internacional, Educación en Derechos Humanos, Educación para la Paz y el Orden Mundial, Educación pro Paz y Justicia, Educación Liberadora, Educación Global, Educación Ecológica, Educación Internacional, Educación Multicultural y Educación Mundialista (Calleja, 1995; Feller et al., 1981; Klare, 1994; Merrieffield & Remy, 1995; Reardon, 1996; Reardon & Nordland, 1994; Torres Santomé, 1994; Wehr & Washburn, 1976). Lo que en el fondo implica, que no ha habido concertación en cuanto a su esencia. Y que inclusive, como bien ha afirmado Paulo Freire, algunas iniciativas, en lugar de revelar el mundo de la opresión han distorsionado y ocultado las injusticias...

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

El desarrollo de los *Estudios sobre la Paz* como cuerpo de conocimiento, ha generado durante las últimas dos décadas una multiplicidad de cursos y programas de estudio en las universidades de todo el mundo. De aquí, que se haya organizado en áreas muy variadas que focalizan, entre otras disciplinas y campos: las relaciones internacionales, la educación, el desarrollo económico, los derechos humanos, el balance ecológico, los estudios futuristas, los conflictos, la justicia, la religión comparada y la ética aplicada. De aquí también, que se le conozca en distintos contextos intelectuales e institucionales como, por ejemplo, Estudios sobre Paz y Conflictos, Paz y Seguridad, Paz y Orden Mundial, y Paz y Justicia (PAWSS, 1990).

⁶ Abordo este polémico asunto en un ensayo publicado en Casabe, la Revista Puertorriqueña de Teología: Pedagogía(s) del destino nacional. Una versión más breve fue presentada en el panel Para una Pastoral Descolonizadora Hoy: Repensando Nuestros Fundamentos, auspiciado por el Movimiento Ecueménico Nacional de Puerto Rico (MENPRI), el 6 de marzo de 1999, en el Centro Universitario Católico en Río Piedras.

Aunque sus enfoques varían enormemente, la finalidad común de los currículos universitarios pro paz emerge clara: Dado que se ha evidenciado nuestra impotencia para evitar las guerras y las violencias, urge que exploremos sistemas alternativos de convivencia y política pública, centrados en los valores humanos. También es evidente, según la UNESCO, su voluntad de educar en los vínculos e interconexiones entre los diversos retos y desafíos nacionales y mundiales...

Los temas de paz, seguridad y comprensión internacional ya no se entienden independientemente de las aspiraciones al desarme, a la distensión, a un justo orden económico internacional, a la aplicación de los derechos humanos, a la explotación racional de los recursos naturales y a la eliminación total del racismo, el fascismo, el apartheid y el neocolonialismo. La educación requiere por parte de los docentes un cierto conocimiento de estas relaciones y la clara voluntad de enseñar esta problemática mundial (Jares, 1991, 138).

Coincidimos con el educador francés Paul Lederach en que, en cuanto a la Educación para la Paz, ciertamente es preciso matizar las diferencias (1986, 68). Los Estudios sobre la Paz incorporan una amplia gama de concepciones y enfoques. Incluyen, por ejemplo, fuentes y métodos de disciplinas convencionales de las Ciencias Sociales y de la Conducta. También se nutren de las Humanidades y las Ciencias Naturales. De aquí, que los Estudios sobre la Paz hayan cobrado sentido y pertinencia para docentes y estudiantes de diversas especialidades y con variados intereses. De aquí también, que el reconocido *Five College Program in Peace and World Security Studies*, con sede en Hampshire College en Amherst, Massachusetts, los defina de manera tan inclusiva...

Los estudios sobre la paz constituyen un campo académico interdisciplinario que analiza las causas de la guerra y de la opresión sistémica, y explora los procesos a través de los cuales el conflicto y el cambio pueden ser manejados, de manera que se maximice la justicia mientras se minimiza la violencia. Incluye el estudio de los sistemas económicos, políticos y sociales, a los niveles local, nacional y global; y examina la ideología, la cultura y la tecnología en su relación con el conflicto y el cambio (PAWSS, 1990, 3).

Los currículos pro paz emergen de dos concepciones amplias - la *paz negativa* y la *paz positiva*. Aquellos que asumen la “paz negativa”, ponen su acento en la prevención y erradicación de toda violencia organizada a gran escala - como la guerra. Aspiran a reducir los conflictos armados, y tienen como prioridad urgente, crear sistemas locales, nacionales y globales que promuevan la resolución de los conflictos por medios no violentos, el control de armas y el desarme. Los que emergen desde una “paz positiva”, en cambio, focalizan, tanto en la movilización permanente de la sociedad en contra del armamentismo y la guerra, como en la fuerza opresiva de la violencia estructural. Abordan también asuntos de política pública y privilegian en su búsqueda de la paz: la interdependencia, la participación ciudadana, los movimientos sociales y la configuración de sistemas alternos consistentes con los valores de la no violencia y el desarrollo sostenible (PAWSS, 1990).

Desde mediados del siglo XIX se han realizado innumerables esfuerzos internacionales para la institucionalización de los Estudios sobre la Paz. Por ejemplo, durante los 1960's y 1970's, se ampliaron los currículos universitarios, como consecuencia del interés que generaron el movimiento de los derechos civiles y la guerra de Vietnam. Su amplia difusión, sin embargo, es un fenómeno más reciente, y tiene sus orígenes inmediatos en los esfuerzos por reducir la carrera armamentista y en la creciente existencia de retos y riesgos de alcance global.

En la década de los 80's, la carrera armamentista nuclear y la guerra fría dieron mayor amplitud a los currículos. Durante los 1990's, la preocupación ecológica, el resurgimiento de conflictos interétnicos, y la creciente espiral de violencias, lo diversificaron más aún. De aquí, que durante las pasadas dos décadas, hayan comenzado a estudiarse asuntos como los siguientes: la militarización de la cultura, las relaciones entre militarismo y "subdesarrollo", los vínculos entre "desarrollo" y deterioro ecológico, y métodos alternos para la resolución de conflictos y la prevención de la violencia.

Las décadas de los 80's y los 90's también han presenciado un aumento dramático en la creación de consorcios y redes inter-universitarias, organizaciones⁷ y publicaciones⁸. Al inicio de la década de los 90's, por ejemplo, ya se habían creado más de cien programas subgraduados en los Estados Unidos. Y hoy presenciamos un crecimiento acelerado de programas graduados e institutos de Estudios sobre la Paz, Resolución de Conflictos y Prevención de la Violencia - tales como los que existen en universidades tan prestigiosas como Harvard, Cornell, Columbia y Princeton.

El *World Policy Institute* ha identificado las categorías que han sido utilizadas históricamente a nivel internacional, como guías apropiadas para organizar e integrar el conocimiento en ofrecimientos curriculares: Derechos Humanos y Justicia Social; Militarismo y Carrera Armamentista; Problemas Globales: Panorama General; Economía Política Mundial y Justicia Económica; Cultura, Comunidad, Valores y Cambio; Balance Ecológico; El Hambre y la Política de Distribución de Comida; Educación sobre el Orden Mundial; Futuros Alternos de Orden Mundial; Pacificación y Noviolencia; Organización y Ley Internacional; Perspectivas Religiosas sobre Justicia y Paz; La Mujer y el Orden Mundial; y Estudios Regionales (Feller et al, 1981; Wien, 1984).

El PAWSS (1990), ha identificado igualmente las áreas de énfasis más comunes en los programas graduados de hoy en las universidades en occidente: Paz y justicia en el contexto religioso, Estudios generales sobre la paz y el conflicto, Resolución de conflictos,

⁷ Organizaciones, tales como: Peace Studies Association, Consortium for Peace Research, Education and Development (COPRED), International Peace Research Association (IPRA), Conference on Peace Research in History (CPRH), National Conference of Peacemaking and Conflict Resolution (NCPCR), y las secciones de Estudios sobre la Paz del International Studies Association, del American Political Science Association y el American Sociology Association.

⁸ Revistas profesionales, tales como: Bulletin of the Atomic Scientists, Bulletin of Peace Proposals, Current Research on Peace and Violence, Journal of Peace Research, Journal of Conflict Resolution, Peace and Change, Peace Review y Peace Studies.

Participación ciudadana en el desarrollo socio-económico, Control de armas y seguridad nacional, Leyes de interés público y Métodos alternos de resolución de disputas.

La Universidad para la Paz, adscrita a la ONU, radicada en Costa Rica y de corte más caribeño y latinoamericanista, ha concentrado sus esfuerzos curriculares en la educación derechos humanos, las relaciones internacionales y la educación ecológica; y más recientemente, en educar para una “*Cultura de Paz*” en la región centroamericana (Barahona, 1998; Brenes-Castro, 1991; UNESCO, 1996a; UPAZ, 1991, 1997).

Según el PAWSS (1990), un currículo subgraduado típico de Estudios sobre la Paz hoy, se inicia con un curso introductorio que examina los orígenes de la violencia y la agresión, los problemas de pobreza y opresión, la naturaleza y evolución de las guerras en el mundo moderno, y toda la gama de alternativas al sistema bélico. Los cursos subsiguientes generalmente abordan asuntos controvertibles tales como: mediación internacional, resolución de conflictos, control de armas y desarme, relaciones Norte-Sur, desarrollo/subdesarrollo y derechos humanos. Muchos currículos también incluyen cursos sobre temas tales como: la historia de la acción política noviolenta, ley y organización internacional, enseñanzas religiosas y éticas sobre la paz, militarismo en la literatura y las artes, la psicología de la agresión, el rol de la raza y el género en sistemas conflictivos, y el deterioro ambiental. Co-curricularmente, la mayor parte de los programas auspician series de conferencias, foros y películas; se esfuerzan en fortalecer los vínculos con la comunidad local y global; y estimulan a los estudiantes a asumir activamente su rol ciudadano y político. Además, usualmente se les permite especializarse en una o más áreas de estudio.

Veredas en construcción: movimientos, proyectos y currículos

Según el movimiento en favor de la edificación de una *Cultura de Paz* ha crecido y se ha diversificado desde mediados de siglo, las líneas de acción, han comenzado a tener perfiles nacionales y vida propia. Su alcance ha sido muy variado. Se destacan entre éstas, las acciones de organizaciones sectoriales de mujeres, jóvenes, investigadores, ambientalistas, activistas de los derechos humanos, educadores y líderes eclesiásticos y comunales.

En el espacio de las cumbres mundiales - se ha acentuado la Cultura de Paz como movimiento y visión compartida (Lemimeur, 1996). En los últimos tiempos, también se ha destacado la presencia creciente de perspectivas feministas y de las mujeres en espacios antes vedados, lo que hará - en opinión de no pocas personas - que eventualmente sean ellas quienes gobiernen y lideren el mundo de formas menos violentas y más humanas (Lagarde, 1994; Lerner, 1986). Expresa al respecto el conocido cantautor argentino Facundo Cabral...

*El hombre ha hecho en 3,000 años cinco mil guerras y el próximo siglo tendremos la suerte de que lo gobierne la mujer. Va a ser un mundo más espiritual, más humano....
Creo que va a ser el siglo de la mujer. El hombre es muy materialista, la mujer no,*

La mujer engendra vida. El hombre continúa en su guerra, eso dice todo lo que se ve alrededor (Agence France Presse, 1998).

La propuesta transformadora y transdisciplinaria del reciente movimiento “*Hacia una Cultura de Paz*”, promovida por la UNESCO (1995a; 1995c; 1994), se apoya en un concepto integrado que abarca las esferas de la educación, la cultura, la ciencia, la tecnología y la comunicación. Cobijados bajo este movimiento-visión, la UNESCO ha destacado el enorme poder y deber ético de la sociedad civil, los municipios, los sectores religiosos y los medios de difusión masiva en la promoción de un “*espíritu de comunidad*” para la creación de la “*paz nacional*” y “*zonas de paz*”. Más aún, ha reiterado en diversos foros, la capacidad dual de estos sectores para “convertirse”, tanto en promotores de una Cultura de Paz, como en fuente de conflictos y enfrentamientos (Arias Chincilla, 1996).

A través de sus *Programas Nacionales y Subregionales de Cultura de Paz*, desde 1994, la UNESCO media entre el gobierno y la sociedad civil, de manera que las partes en un conflicto, inicien proyectos de común beneficio. Precede a este sentarse a una misma mesa, la labor de generar confianza entre las partes, un sentido de reconciliación y el acompañamiento de “*promotores de la paz*”. A esta labor de mediación, se suma la de otros organismos y entidades intergubernamentales y no-gubernamentales. También, la labor de aquellos pocos gobiernos que propician procesos amplios de consenso y participación ciudadana.

Los *Programas Nacionales de Cultura de Paz* de la UNESCO (1993, 1994) se fundamentan en el principio de participación y concertación, acentuando los diversos métodos de resolución de conflictos. No ha sido casual pues, que el movimiento Cultura de Paz haya sido pionero en países que han iniciado procesos de reconciliación. Los primeros proyectos de esta naturaleza se iniciaron en Burundi, Mozambique, El Salvador y Nicaragua.

En septiembre de 1993, por ejemplo, el Ministerio de Educación del El Salvador, junto a otros organismos gubernamentales y no-gubernamentales, inició su *Programa Cultura de Paz en El Salvador*. Su propósito era uno de urgencia: Contribuir a la reconstrucción de la sociedad salvadoreña, a raíz del conflicto armado. De igual manera, pretendió instituir comportamientos personales, grupales e institucionales, normas y códigos más acordes con un Cultura de Paz. El Programa consiste en un conjunto de proyectos interrelacionados en las siguientes áreas: Ciudadanía Democrática y Desarrollo Humano, Rescate y Fomento de la Identidad Nacional en una Cultura de Paz, y Aprendizaje y Vivencia de una Cultura de Paz. Incluye además, una cuarta área - Temas y Proyectos Transversales - con el fin de asegurar el abordaje de ejes temáticos pertinentes e interdisciplinarios a los otros tres componentes (UNESCO, 1993; UPAZ, 1994).

A mediados de siglo, a raíz de la iniciativa del *Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO*, surgieron otros proyectos innovadores que redundaron en la elaboración de métodos, materiales e intercambios pedagógicos. Estas iniciativas serían el germen de los *Programas UNITWIN* y las *Cátedras UNESCO* creadas durante la presente década en los ámbitos universitarios - tales como la “*Cátedra de Educación para la Paz*” originada en 1996 mediante un convenio en nuestro Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Según las modernas redes de comunicación han promovido la violencia, también han hecho posible el acercamiento cibernético de entidades, grupos y personas que profesan la aspiración compartida a una cultura menos violenta. Ejemplo de esto lo son las diversas redes de Internet por la paz y de entidades como la ONU, la UNESCO, UNAIDS y UPAZ. La *Asociación de Usuarios de Internet Internautas por la Paz y la Libertad*, por ejemplo, creada en Cadiz en 1997, ha promovido, diversas campañas, como la que organizó en 1988 contra el apartheid surafricano y a favor de la excarcelación de Nelson Mandela; y la más reciente, en 1992, contra el bloqueo a Cuba (Agencia EFE, 1997, 44).

En la última década, la creación de innovadores proyectos y modelos educativos en las cárceles ha cobrado auge. Esta visión transformadora, constituye también un genuino esfuerzo por contribuir a la construcción de una Cultura de Paz en y fuera de las prisiones. Representa a su vez, un enorme reto no-reconocido por los profesionales de la educación y las instituciones de educación superior. Miriam Williford, educadora en la Universidad de Amherst en Massachusetts y creadora del Caucus on Prison Higher Education, nos presenta este desafío en su valiosa antología *Higher education in prison: A contradiction in terms?* (Williford, 1994). Sus reclamos coinciden con los hechos en Puerto Rico por el historiador, jesuita y profesor Fernando Picó. Reclamos que se destacaron en las actividades inaugurales de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, cuando el Dr. Picó emplazó a “*A la universidad desde la cárcel...*” al relatar la “*Historia de un atrevimiento*” - el *Proyecto de Confinados Universitarios* (Picó, 1999).

Violencias entretajadas en la educación

La *Cultura de la Violencia* se encuentra entretajada en las políticas y prácticas en escuelas, universidades, iglesias, entidades y otros espacios e instancias de naturaleza educativa. Sin embargo, no fue hasta los 90's que se inició la sistematización de la reflexión y estudio de esta violencia institucionalizada antes pasada por alto. Esto, a raíz de la escalada mundial de violencia en las escuelas, y de las políticas de “cero tolerancia” y “mano dura” que surgieron como resultado en algunos países - incluyendo a Puerto Rico. Con este nuevo enfoque, se han invertido los asuntos de poder. Más aún, se denuncian las políticas de “cero tolerancia” y “mano dura”, ya que no van a las verdaderas raíces de la violencia, ni cuestionan la complicidad del propio sistema educativo y de las estructuras de la sociedad.

La naturaleza y origen de este tipo de violencia es clara: Proviene de las propias estructuras de poder y de las personas en posiciones institucionales de autoridad. Se han comenzado a nivelar pues los acentos en la reflexión e investigación sobre la violencia en los contextos educativos. Y ahora - a partir de una especie de efecto bumerán - el propio sistema educativo es cuestionado por la naturaleza violenta de muchas de sus políticas y prácticas.

Los criterios que definen estas políticas y prácticas violentas, según Juanita Ross Epp y Ailsa M. Watkinson, parecieran muy sencillos: ¿Vulneran la dignidad del estudiante o de la comunidad educativa? ¿Afectan la docencia y el aprendizaje? Estas educadoras-

investigadoras han descrito la “*violencia sistémica en la educación*” de forma amplia, pero precisa:

Cualquier práctica o procedimiento institucionalizado que afecte adversamente a grupos o individuos en una posición de desventaja al gravarlos psicológicamente, mentalmente, culturalmente, espiritualmente, económicamente o físicamente. Incluye prácticas y procedimientos que evitan que los estudiantes aprendan, y que por ende son perjudiciales. Puede tomar la forma de políticas y prácticas convencionales que aparentemente son neutrales pero que resultan en efectos discriminatorios (Ross & Watkinson, 1994, xi).

La “*violencia educativa sistémica*” está siendo cada vez más estudiada, sobre todo desde políticas y prácticas que obviamente promueven un clima de violencia - tales como el castigo corporal, el hacinamiento y el alto grado de impersonalismo que prevalece en escuelas y universidades. También, se están examinando todas aquellas políticas y prácticas que aparentan ser “neutrales” e inofensivas pero que conducen a discriminaciones, tales como sesgos eurocéntricos, etnocéntricos, políticos, sexistas y homofóbicos en el currículo; diseños con barreras arquitectónicas, y políticas carentes de acomodos razonables que impiden el acceso y crecimiento de quienes no se ajusten a la “norma” (Ross & Watkinson, 1994).

Ross & Watkinson (1994) han editado una valiosa antología de ensayos - *Systemic violence in education: Promise broken* - que incluye perspectivas polémicas de 16 educadoras-investigadoras mujeres sobre la violencia sistémica en el ámbito educativo. Permea en su análisis, el asunto de las controvertibles “normas de excelencia” y “estándares” - en los cuales no encajan un número significativo de educandos - y que históricamente han generado políticas y prácticas estereotipadas y excluyentes.

Ciertas políticas y prácticas educativas violentas, tienen mucha pertinencia para nuestras escuelas y universidades. Exploremos somera y representativamente, siete de ellas.

1. El “etiquetar” como arma educativa distorsionadora, excluyente y letal

Las educadoras-investigadoras Sandra Monteath y Karyn Cooper (1994), nos traen el antiguo y polémico debate de la categorización de los educandos desde una cruda metáfora - la muerte. El diagnosticar, categorizar y sellar han sido prácticas educativas de cierta utilidad. Pero, advierten ambas educadoras, pueden convertirse en prácticas “violentas” y “letales”...

Cuando etiquetamos, debemos considerar que, según construimos imágenes limitantes de otras y otros, nos construimos nosotras y nosotros mismos como espejos distorsionadores y distorsionados de lo que vemos (Caputo, 1987; en Monteath & Cooper, 1994).

Cuando las etiquetas nos ciegan frente al sujeto humano sufrido, afligido y luchador; cuando evitan que reconozcamos la complejidad de su situación, y el ingenio y

creatividad con que ha respondido a ella; y convertimos un ente viviente en un objeto de escudriñamiento, entonces las etiquetas devienen en instrumentos de violencia educativa sistémica, y son verdaderamente letales (Monteath & Cooper; en Ross & Watkinson, 1994, 111-119).

Tanto el acto de etiquetar como la experiencia de ser etiquetado apartan al estudiante del resto de la comunidad de aprendizaje. Paradójicamente, a la vez que el “sello” le hace merecedor de ayudas especializadas y remediativas, le perfila como diferente en sentido peyorativo - como “atípico” o “anormal”.

El acto de etiquetar, no importa cuan bien-intencionado, crea un estigma y cualquier acto de estigmatización es un acto de violencia. Cuando un estigma evita que un estudiante realice su pleno potencial educativo... se convierte en un acto de violencia educativa sistémica (Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994, 112).

Con los “sellos”, pasa igual que con el uso de tipologías y estándares académicos - que revelan los acercamientos científico-positivistas de nuestras políticas y prácticas investigativas y educativas - consistentes con una visión fragmentada, “clasicista” y reduccionista de nuestras experiencias educativas.

2. Los estudios de “caso” desde perspectivas patológicas y clínicas

Los “estudios de caso” tradicionales en la investigación y práctica educativa también demuestran el potencial letal de la categorización. No obstante se presume objetividad en su construcción, y a partir de ésta se determinan diagnósticos, tratamientos e intervenciones vitales; la realidad es que con frecuencia, se hace de la experiencia un proceso deformador. Al fundamentarse la selectividad de documentos, en las decisiones de quienes ostentan el poder para construir historias según las pautas de su profesión, los estudios de caso tienden a ser excluyentes. Muchas de la experiencias significativas y positivas del “sujeto” - ¿o más bien, “objeto” bajo estudio? - quedarán ocultas y silentes (Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994).

Dada su naturaleza, un número significativo de estudios de caso aún se definen a partir de la enfermedad y el déficit. Por ende, la patología sospechada, en gran medida determina qué se incluye o qué se omite en el relato - que a su vez se convierte en “*narrativa ideológica*.” En contraposición, la “*historia de experiencias*”, es considerada “*narrativa primaria*”, por ser contada por la propia persona, o en nombre de ella. Aquí, la selección de los hechos recae sobre el verdadero protagonista - y no sobre quien posee el poder profesional (Smith, 1990, en Monteath & Cooper, 1994).

3. El poder violento del método y la calificación

La categorización y las maneras en que se efectúan algunos estudios de caso evidencian la violencia inherente en ciertos métodos de investigación y evaluación. Dado que la

persona a cargo, es una “poseedora de poder profesional”, sus decisiones son validadas sin cuestionamiento alguno. Además, como las investigaciones y evaluaciones “objetivas” y “cuantitativas” visten máscaras de “neutralidad” y “rigurosidad” - tan privilegiadas en nuestro mundo académico - las subjetividades quedan veladas y encubiertas (Ross & Watkinson, 1994).

En la valiosa antología *Power and Method*, los procedimientos de investigación son emplazados como “actos políticos” no neutrales, ante las diversas relaciones de poder, dominación y subordinación. Se incluyen - entre otras - perspectivas críticas de naturaleza cultural, poscolonial, de género, de clase, de orientación sexual, étnica y racial, para validar estas denuncias (Gitlin, 1994).

La reconocida investigadora y educadora estadounidense Barbara Clark (1992), nos emplaza también a la reflexión, pero desde la evaluación del aprendizaje a través de las calificaciones tradicionales. Más aún, cuestiona la filosofía y fines al calificar, y nos ofrece hallazgos de estudios que ponen en tela de juicio su validez, confiabilidad y predictibilidad de éxito, tanto en el campo profesional, como en la vida.

4. La formación de la personalidad autoritaria

El aprendizaje, se encuentra siempre mediatizado por los rasgos de personalidad. Por eso cualquier proyecto educativo que aspire a fomentar valoraciones de tolerancia y convivencia pacífica, deberá reflexionar sobre por qué unas personas demuestran una estructura democrática de personalidad, mientras otras se inclinan a la típica agresividad de una personalidad autoritaria (Solano Solano, 1996).

Según diversos estudios, la estructura autoritaria de la personalidad se forja en aquellas sociedades en las cuales reiteradamente prevalecen las relaciones asimétricas - tanto en los espacios micro como macrosociales. Entre éstos, podemos mencionar el clásico estudio “*La Personalidad Autoritaria*”, realizado en los 60’s por un equipo de destacados científicos sociales alemanes y norteamericanos en los Estados Unidos (Adorno et al, 1965). De igual manera, podemos apuntar a investigaciones recientes en Centro América, inspiradas en la labor del mencionado “Equipo de Berkeley”, tales como las realizadas por Mario A. Solano Solano (1991, 1992, 1993).

Según estas investigaciones, el crecimiento de un ser humano entre relaciones interpersonales de inequidad, provee el contexto idóneo para que se cultiven y afloren hábitos dependientes y antidemocráticos; y motivaciones, cogniciones y actitudes de prejuicio e intolerancia - sobre todo, contra los más vulnerables y ante la diversidad. Típicas de estas relaciones asimétricas son las relaciones de inequidad entre géneros, y las intrafamiliares - ambas procedentes de una visión patriarcal piramidal. También, las relaciones desiguales entre generaciones y grupos étnicos. De igual manera, se expresan, en la visión reduccionista de la democracia como la participación nominal en elecciones - que omite la necesaria convivencia democrática cotidiana (Solano Solano, 1996).

La incompatibilidad del autoritarismo con la tolerancia, la participación democrática, la búsqueda de consensos y la resolución pacífica de conflictos es evidente. En estos tiempos de neoliberalismo y protagonismo desmedido del mercado, la situación se agrava aún más. Expresa al respecto Solano Solano...

En esta época, signada por el derrumbe del “socialismo real” y la hegemonía casi planetaria de la visión neoliberal, resulta relativamente fácil aceptar un discurso, que además de ser hegemónico, es enunciado por figuras fortalecidas en su “autoridad”, por la ausencia de una visión del mundo que compita con ella. Las condiciones objetivas anteriores facilitan que las figuras investidas de autoridad logren penetrar la conciencia de individuos ya de por sí proclives a sometersele (1996, 18).

5. El “racismo de la inteligencia”

El sociólogo francés Pierre Bourdieu (1993), al referirse a la discriminación ocasionada por los sistemas educativos, a partir de lo que convencionalmente miden como inteligencia, nos confronta con el “racismo de la inteligencia”. Coincidimos con el autor, ya que a través de muchas y muy diversas violencias sistémicas en la educación, se nos ha privado de la “autenticación” de nuestras inclinaciones e inteligencias.

Ante una pedagogía que nos oculta, excluye y discrimina en términos de nuestras potencialidades, urge una pedagogía inclusiva - “donde quepamos todos y todas”⁹. Esta pedagogía no-excluyente, deberá ser, sobre todo, cualitativamente diferenciada y multivocal. Implica privilegiar la o el aprendiz de perfil expresivo distintivo que habita en cada ser humano. Implica centrarse, tanto en su potencial expresivo personal, como en la sabiduría colectiva expresada a través de las variadas identidades y culturas de las cuales ésta o éste proviene. Implica, promover sus potencialidades e inteligencias en sus variadas dimensiones no-académicas: literaria, visual, musical, corporal, dramática, interpersonal, intrapersonal, social, emocional, espiritual, ética, cultural, naturalista, metafórica y existencial - entre otras¹⁰.

Implica además esta pedagogía multivocal, reconocer todas las capacidades expresivas (música, artes plásticas, cinematografía, artes de movimiento y de representación, literatura), la mitología, la religiosidad popular y los llamados “géneros impuros” (el chiste, la historieta y el graffiti); como formas de expresión igualmente significativas y válidas. Requiere, en última instancia, rescatar la multivocalidad expresiva y creadora como patrimonio y posibilidad a ser optimizada en todas y todos los educandos.

⁹ Las diversas variantes de la frase - “Por una sociedad donde quepan todos” - provienen de una de las consignas del movimiento zapatista de liberación de Chiapas. Véase, por ejemplo, Duque (1996).

¹⁰ He profundizado en las teorías y prácticas en torno a la captación y el cultivo de las inteligencias, talentos y lenguajes expresivos en varios ensayos. Véase, por ejemplo: Pascual Morán, Anaida (1996a & 1996b).

6. La mutilación de los aprendices

En un valioso y valiente documento sobre el estado y futuro de la educación superior en América Latina y el Caribe, la UNESCO (1997, 1998) puntualiza lo que en la Academia con demasiada frecuencia y conveniencia pasamos por alto: Que en su mayoría los docentes universitarios “carecen de formación pedagógica...”; que “el nivel terciario tiene sus características pedagógicas propias”, y que..... *el profesor universitario no es sólo quien posee una vasta y reconocida cultura y un exitoso quehacer profesional, sino alguien que, junto a amplios conocimientos técnicos, posee, asimismo, una sólida capacidad para enseñar a aprender* (UNESCO, 1997, 79).

Sobre la necesidad de esta capacidad para enseñar a aprender, unida a la responsabilidad de conocer a quienes se les intenta enseñar, nadie lo ha expresado con mayor claridad y estatura moral que Freire...

Nadie enseña lo que no sabe. Pero tampoco nadie, dentro de una perspectiva democrática, debería enseñar lo que sabe sin saber lo que saben, y en qué nivel, aquellos y aquellas a quienes va a enseñar lo que sabe. Esto por un lado. Y por el otro lado, sin respetar ese saber, parte del cual está implícito en la lectura del mundo de lo que van a aprender lo que sabe el que va a enseñar (Freire, 1993, 125).

Quienes ejercemos o aspiramos a ejercer la docencia tenemos la responsabilidad - tan ausente en los espacios universitarios - de reflexionar interdisciplinar y sistemáticamente sobre la trama de nuestra docencia. Sobre el qué, cómo, por qué y para qué de nuestra docencia y discurso educativo, el educador Francisco Gutiérrez afirma que...

Como docentes universitarios necesitamos saber, no sólo qué hacemos y cómo lo hacemos, sino por qué y para qué lo hacemos. Responder a estas interrogantes críticamente y día tras día, es, de alguna manera, vivir un proceso de liberación en medio de la coacción que ejerce el discurso pedagógico (Gutiérrez Pérez, 1992, 115).

Las educadoras e investigadoras argentinas Alejandra Ciriza y Estela Fernández nos advierten que tenemos dos opciones de discurso educativo: Uno justificador, autoritario y hegemónico; el otro, crítico, dialógico y transformador...

Es posible señalar dos tipos fundamentales de discurso: el justificador, que tiende a la construcción de totalidades discursivas homogéneas y sin fisuras; y el discurso crítico, que ejerce el cuestionamiento y la deconstrucción de los discursos vigentes que, como efecto de su persistencia y carácter hegemónico, son percibidos como naturales (Ciriza, Alejandra y Estela Fernández, 1992, 25).

Al respecto, Francisco Gutiérrez insiste en la necesidad de reflexionar sobre la naturaleza de nuestro discurso de manera que podamos configurar un “contra-discurso” educativo que denuncie y transforme las tradicionales relaciones pedagógicas de poder y violencia...

En el discurso pedagógico justificador, las relaciones pedagógicas son siempre relaciones de poder... Esto hace que las relaciones se revistan de manifestaciones de “equilibrio”, que, a veces al no lograrlo, generan manifestaciones de violencia. El discurso pedagógico crítico, funciona como contra-discurso, al poner de manifiesto los lazos de dependencia, los comportamientos rutinarios, las respuestas estereotipadas, las actividades sin sentido... (Gutiérrez Pérez, Francisco, 1992, 147-148).

Daniel Prieto Castillo, otro estudioso del discurso educativo, nos emplaza a los docentes universitarios - como “trabajadores del discurso” - a reflexionar sobre si en el fondo somos “promotores” o “mutiladores” de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes...

Los educadores, y sobre todo los universitarios, somos trabajadores del discurso, ¿o es otra herramienta la que privilegiamos en nuestra labor pedagógica?... Se juegan en el discurso pedagógico, modelos de percepción de los jóvenes, maneras de relacionarse, encuentros y desencuentros, inclusiones y exclusiones, aceptaciones y rechazos, alusiones y elusiones, cosas dichas y cosas no dichas, silencios y vociferaciones... Es responsabilidad de cualquier educador reflexionar sobre ese instrumento seleccionado de por vida como su forma de trabajo... Un trabajador del discurso necesita comprender su papel en ese juego: ¿es un mutilador o un promotor de la capacidad discursiva? (Prieto Castillo, Daniel, 1992, 45, 46 y 49).

Quienes por vocación y convicción somos trabajadores del discurso en Puerto Rico, contamos con un reto contextual adicional: El legado de violencia colonial de cinco siglos que nos lleva a tener que encarar una muy amplia y diversa heredad de conflictos y violencias a diversos niveles. Sobrada razón tenía Hostos al expresar... “*Mucha niebla, mucha tiniebla, mucha es lo que deja la educación colonial en el colono*” (Díaz-Quñones, 1993, 138).

Según la educadora Isabel Freire de Matos, dada nuestra situación colonial que “*exige doble fidelidad*”, poseemos una “*conciencia bífida*”. Esta bifurcación de nuestro entendimiento, coincide con el sentir paradójico, propio de la personalidad en contextos coloniales y poscoloniales: la “*simultaneidad de un ser y no ser*” (Nassif, 1985, 126).

Este paradójico y bífido “ser y no ser”, según el teórico de la educación argentino Juan E. Cassini (1949), se nutre de una pedagogía artificial, mudable, importada y por ende, violenta - propia de una filosofía educativa mimética, prestada y dependiente. No debe extrañarnos pues, el que históricamente nuestra educación haya desvalorizado, menospreciado y mutilado todo lo propio (Nassif, 1985, 123-124 y 134).

7. La memoria rota y negada

Pero no sólo las puertorriqueñas y puertorriqueños somos seres “mutilados”. Más aún, como ha señalado Arcadio Díaz-Quñones, somos seres de “memoria deliberadamente negada por el poder político, o rota por la represión oficial y la exclusión cultural”, a través de una “política del olvido”. La modernización irracional y colonial, alega Díaz-Quñones, nos ha llevado a aprender y aprehender una historia “raquíca”, no conflictiva, banal, llena

de silencios y ocultamientos. Y a educarnos a través de textos que han resaltado “la mítica imagen de un Puerto Rico pacífico” poblado por “buenos ciudadanos norteamericanos”; y privilegiado la “personalidad puertorriqueña”- en lugar de nuestra “nacionalidad puertorriqueña” (1993, 23, 24, 26, 34, 37, 138 y 139).

Esta historia nos ha negado “los valores del recuerdo” a través de una “política del ocultamiento”. No nos ha permitido recuperar la “memoria libre”, a través del estudio de lo que Díaz-Quñones ha llamado “las grandes ausentes” de nuestro discurso educativo: la violencia de nuestra historia, la militarización de nuestra sociedad, las luchas nacionalistas, los desplazamientos y migraciones, las políticas de control de natalidad, la historia de las y los trabajadores puertorriqueños, el prejuicio racial, la “enseñanza desnacionalizadora” y “las zonas profundas e inexploradas” de nuestra espiritualidad (1993, 24, 27, 38, 46-48, 59, 69, 74, 86 y 129; 1998, 20 de septiembre, 16-17).

Ciertamente, esta memoria rota y negada, nos ha privado de los “valores ocultos” de las generaciones y civilizaciones que nos precedieron.

Posludio:

Para no perecer en el aislamiento... imaginemos pedagogías de esperanza

Ante la violencia colonial, la actual espiral de violencias que vivimos y el poder “letal” de la educación, nuestro gran desafío hoy, en última instancia, no es tanto teórico, sino más bien práctico: ¿Cómo traducir los principios y legados de una paz en positivo en acciones que transformen crítica y creativamente los conflictos y minimicen las violencias?

Para abordar este desafío reflexivo, deberemos gestar un nuevo lenguaje - lenguaje que nos impone con urgencia un vocabulario transformador y transformado...

Se está poniendo en práctica un nuevo vocabulario de la paz y la guerra, que refleja maneras nuevas de abordar viejos problemas y de reflexionar sobre ellos y, es de esperar, nuevos medios de resolverlos. En muchos aspectos, la cultura de paz simboliza este nuevo lenguaje (UNESCO, 1994).

En esta visión, subyace un movimiento mundial que aspira transitar, de una cultura bélica de muerte y violencia, a una que promueva valores, actitudes, comportamientos y modos de vida basados en la no violencia y el respeto a los derechos y libertades de cada ser humano. Esta interpretación contemporánea y concreta de una Cultura de Paz, es contingente a los aportes de la educación, la cultura, la ciencia, la tecnología y la comunicación (Boff, 1996; Bowers, 1993; Undurraga, 1986; UNESCO, 1996b, 1995b; Urrutia, 1996).

La UNESCO, con claridad ha definido las implicaciones y requerimientos de su construcción:

Edificar una cultura de paz significa modificar las actitudes, las creencias y los comportamientos – desde las situaciones de la vida cotidiana hasta las negociaciones de alto nivel entre países – de modo que nuestra respuesta natural a los conflictos sea no violenta y que nuestras reacciones instintivas se orienten hacia la negociación y el razonamiento, y no hacia la agresión (UNESCO, 1994, 2).

La edificación de una cultura de paz es un proceso de fortalecimiento de las actitudes, los comportamientos y las instituciones democráticas y de empleo de la gestión no violenta de los conflictos como alternativa a la violencia (UNESCO, 1994, 6).

Nos parece acertado y urgente el que abordemos hoy, cómo las nociones de paz, violencia y conflicto inciden en nuestros discursos y prácticas educativas. Es éste un signo afortunado más de la tendencia a valorar la esperanza inherente en la reflexión compartida sobre la trama de nuestro ser, saber y quehacer docente. Pues como bien afirma Freire...

En cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo[nemos] para, abriéndome[nos] al pensar de otros, no perecer en el aislamiento (Freire, 1993, 114).

Gandhi nos plantea el gran desafío que subyace en propuestas de esta naturaleza: Cómo transformar “la fe en la violencia”, en la fuerza espiritual de la “no-violencia” - no-violencia entendida como esperanza que engendra amor, y amor que engendra valor y fe (Herbert, 1974, 90).

Referencias

- Adorno, T.W. (1965). *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires. Proyección.
- Arosnowitz, Stanley & Giroux, Henry A. (1985). *Education under siege*. MA: Bergin & Garvey.
- Agence France Presse (1998, 10 de agosto). *Visión de Cabral*. El Nuevo Día, 75.
- Agencia EFE, Cadiz (1997, 17 de agosto). *Internet por la paz*. Puerto Rico: El Nuevo Día, 44.
- Aguilera, Beatriz, et al. (1990). *Educación para la paz: Una propuesta posible*. Madrid: Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos.
- Alfieri, F. (1975). *El oficio de maestro*. Barcelona: Editorial Avance.
- Arias Chincilla, Edwin (1996). *Espíritu de comunidad*. Serie Textos Básicos, #20. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- Barahona, Francisco (1998). *La Educación para la Paz: un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad*. Lección Inaugural Facultad de Estudios Generales, co-

- auspicio Bachillerato de Estudios Generales y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, 10 de septiembre de 1998, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico. Documento inédito.
- Bejarano Avila Jesús Antonio (1995). *Una agenda para la paz: Aproximación desde la teoría de la resolución de conflictos*. Santafé de Bogota: TM Editores.
- Boff, Leonardo (1996). *La ecología como nuevo espacio de lo sagrado. Ecología solidaria*. Madrid: Editorial Trotta, 93-103.
- Bordieu, Pierre (1993). *The racism of intelligence. Sociology in question*. London: SAGE, 176-179.
- Bowers, C.A. (1993). *Critical essays on education, modernity, and the recovery of the ecological imperative*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Brenes-Castro, Abelardo, ed. (1991). *Seeking the true meaning of peace*. Conference proceedings and post-conference contributions. San José, Costa Rica: United Nations University for Peace Press.
- Burns, Robin J. & Robert Aspeslagh (eds.) (1996). *Three decades of peace education around the world: An anthology*. New York: Garland Publications.
- Calleja, James, ed. (1995). *International education and the University*. London: UNESCO publication.
- Caputo, J. (1987). *Radical hermeneutics: Repetition, deconstruction, and the hermeneutic project*. Bloomington, Indiana University Press.
- Cassini, Juan E. (1949). *Fundamentación filosófica de la pedagogía argentina*. Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1949, Tomo III, pp.1773-1774.
- Ciriza, Alejandra, Estela Fernández, Daniel Prieto, y Francisco Gutiérrez (1992). *El discurso pedagógico*. San José, Costa Rica: Radio Nderland Training Centre.
- Ciriza, Alejandra y Estela Fernández (1992). *Aproximación al análisis del discurso*. En Ciriza y col., *El Discurso Pedagógico*, Colección Radio Nderland Training Centre, San José, Costa Rica, 3-42.
- Clark, Barbara (1992). *Growing up gifted* (4th Edition). New York: Macmillan Publishers.
- Díaz-Quñones, Arcadio (1998, 20 de septiembre). *La pasión, según Albizu*. El Nuevo Día, 16-17.
- Díaz-Quñones, Arcadio (1993). *La memoria rota*. Río Piedras: Ediciones Huracán.

- Dimensión Educativa (1997). *Teología a pie, entre sueños y clamores*. Sistematización del Proyecto de Teología Popular de Dimensión Educativa. Santafé de Bogotá, Colombia: Equipo de Teología Popular de Dimensión Educativa.
- Duque, José, ed. (1996). *Por una sociedad donde quepan todos*. Ponencias Cuarta Jornada Teológica de CETELA (Comunidad de Educación Teológica Ecuménica Latinoamericana-Caribeña). Medellín, 10-13 de julio de 1995. Editorial DEI (Departamento Ecuménico de Investigaciones).
- Feller et al., eds. (1981). *Peace and world order studies: A curriculum guide*. United Nations Plaza, New York: Institute for World Order.
- Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona: Ed. Lerna.
- Freire de Matos, Isabel, 1997. (1997, 17 al 23 de febrero). *La escuela Elemental puertorriqueña. Claridad*, 14 y 31.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1983). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo, 1986, 46. (1986, diciembre). 1986: *Año Mundial de la Paz*. El Correo de la UNESCO, 46.
- Giroux, Henry A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Boulder, Colorado: Westview Press, A Division of Harper Collins Publishers.
- Giroux, Henry A. (1996). *Fugitive cultures: race, violence & youth*. New York: Routledge.
- Giroux, Henry A., Colin Lankshear, Peter A. McLaren & Michael Peters (1996). *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge.
- Giroux, Henry & McLaren, Peter A. (1994). *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York: Routledge.
- Gitlin Andrew, ed. (1994). *Power and method: Political activism and educational research*. New York: Routledge.
- Gutiérrez Pérez, Francisco (1992). *Una práctica de análisis*. En Ciriza y col., *El Discurso Pedagógico*, Colección Radio Nderland Training Centre, San José, Costa Rica, 115-156.
- Haring, Bernard (1989). *La no violencia*. Barcelona: Editorial Herder.
- Herbert, Jean (1974). *Lo que verdaderamente dijo Ghandi* (trad. del francés - Ce que Gandhi a vraiment dit. México.

- Herra, Rafael Angel (1991). *Violencia, tecnocratismo y vida cotidiana*. 1era ed. Costa Rica, 1984. San José, Costa Rica: Editorial de la U.C.R.
- Hicks, David, comp. (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata.
- Hostos, E.M. de. (1939). *Forjando el Porvenir Americano*, Vol. XII de las **Obras Completas**, Habana: Cultural.
- Hutchinson, Francis P. (1996). *Educating beyond violent futures*. New York: Routledge.
- Hutchinson, Francis P. (1986). *Educating for peace: What are its philosophical origins?*, en Education for peace: **Explorations and proposals**. Canberra: Curriculum Development Center.
- Huaylupo Alcaza, Juan A. (1996). *Los procesos de globalización: ¿Reproducción de la desigualdad en las relaciones internacionales o la creación de las condiciones de equidad entre países?* Serie Textos Básicos, #2. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- Ianni, Octavio (1997). *Teorías de la globalización*. Madrid: Silgo XXI.
- Jares, Xesús R. (1991). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Johnson, David W., y Roger T. Johnson (1995). *Reducing school violence: Through conflict resolution*. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Kegley, C.W., & Wittkopf, E.R. (1984). *The global agenda: Issues and perspectives*. New York: Random House.
- Klare, Michael L, ed. (1994). *Peace and world security studies: A curriculum guide*. London: Lynne Rienner Publishers.
- Laloup, Jean (1964). *La ciencia y lo humano*. Madrid: Editorial Herder.
- Lederach, John Paul (1986). *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona: Editorial Fontana.
- Lemimeur, Marie-Laure (1996). *Marco de referencia de los retos existentes para la construcción de una cultura de paz y democracia, establecidos por las principales cumbres y conferencias mundiales*. Serie Textos Básicos, #1. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- Lagarde, Marcela (1994). *Género e identidades*. Quito, Ecuador: FUNDETEC (Fundación para el Desarrollo Educativo y Tecnológico Comunitario) y UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

- Lerner, Gerda (1986). *The creation of patriarchy*. New York: Oxford University Press.
- Matos Paoli, Francisco (1989). *Contra la interpretación*. San Juan: Ediciones Mairena.
- McCullough, Charles R. (1991). *Resolving conflict with justice and peace*. New York: The Pilgrim Press.
- MCEP (1979). *La escuela moderna en España*. Madrid: Zéro-Zyx.
- McLaren, Peter (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. New York: Routledge.
- Merryfield, Merry M., y Richard C. Remy (1995). *Teaching about international conflict and peace*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Monteath, Sandra y Cooper, Karyn (1997). *Lethal Labels: Miseducative discourse about educative experiences*. En Ross y Watkinson, 111-119.
- Nathan, Otto & Heinz Norden (1976). *Einstein on peace*. New York: Avenel.
- Nassif, Ricardo (1985). *Teoría de la educación: Problemática pedagógica contemporánea*. Bogotá, Colombia: Editorial Cincel.
- Nicklas, H. & Ostermann, A. (1979, abril). *The psychology of deterrence and education for peace*. **Bulletin of Peace Proposals**, n. 4.
- Ortega Pinto, Herbert D. (1996). *La teoría del conflicto y la resolución de conflictos*. Serie Textos Básicos, #8. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Universidad para la Paz: Ciudad Colón, Costa Rica.
- Padilla, Luis Alberto (1996). *La teoría de la paz*. Serie Textos Básicos, #7. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- Pascual Morán, Anaida (1998-99). *Pedagogía(s) del destino nacional*. **Casabe, Revista Puertorriqueña de Teología**, 51-88. Número Especial: La Pastoral Descolonizadora: Retos de Hoy. Santurce, Puerto Rico: MENPRI (Movimiento Ecuuménico Nacional de Puerto Rico).
- Pascual Morán, Anaida (1999). *¿Habrá que crecer con sinsabores y sin ilusiones? Derechos de las niñas, niños y adolescentes: Opción preferencial en la edificación de una cultura de paz*. *Revista Jurídica de la Universidad Interamericana*, vol. XXXIII, núm. 2, 211-244. Ponencias presentadas ante el Congreso sobre los Derechos de los Niños(as) y Adolescentes, auspiciado por Servicios Legales de Puerto Rico, y celebrado los días 14, 15 y 16 de diciembre en el Hotel Caribe Hilton.
- Pascual Morán, Anaida (1997, mayo-agosto). *Cultivemos seres de rostro-sabio y corazón-firme*. **Casabe, Revista Puertorriqueña de Teología**, 20-37. Santurce, Puerto Rico.

- Pascual Morán, Anaida (1996a). *Hacia una educación cristalizadora que capte y cultive creativamente las múltiples inteligencias y talentos en cada educando*. En **Hacia una Visión de la Escuela Intermedia como Comunidad de Aprendizaje**. Hato Rey: Iniciativa para la Renovación de la Escuela Intermedia (IREI), Fundación Comunitaria de Puerto Rico, 56-80.
- Pascual Morán, Anaida (1996b). *Los lenguajes expresivos en América Latina y el Caribe como opción pedagógica para la cristalización del ser y su esperanza*. En **Complicidad Dialógica entre Literatura, Teología y Pedagogía: Posibles lecturas y tramas para educar la esperanza**. Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación, 9-44.
- Pascual Morán, Anaida (1996). *Educando para la Libertad: Hacia una cultura de paz y respeto a los derechos humanos de los menores*. **Revista Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico**. Volumen: Ponencias Tercer Congreso Puertorriqueño sobre los Derechos Civiles (21 y 22 de marzo de 1994). Río Piedras: Oficina de Educación Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico, 73-92.
- Pascual Morán, Anaida (1994). *¡Nuestros Derechos!: La Convención Internacional de los Derechos de la Niñez* Co-auspicio de la Sección de PR y la Sección Noruega de Amnistía Internacional. Serie infantil y juvenil multilingüe de 7 cuadernos, incluyendo una Guía para los Mayores.
- Pascual Morán, Anaida (1991, mayo). *El deber ciudadano y el derecho a la paz como fundamentos hostosianos en la reforma de la educación*. **Revista Pedagogía**. Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, 26 (3), 44-63.
- Pascual Morán, Anaida (1989). *Hostos: Precursor de la Educación para la Paz*. Guaynabo: Co-auspicio del Comité del Sesquicentenario de Hostos y Editorial Sonador.
- Pascual Morán, Anaida (1988). *Conceptualization of a curriculum development model to educate for peace and a just world order*. Tesis Doctoral. Escuela Graduada de Educación. New York: Fordham University.
- PAWSS (1990). *Guide to careers, internships & graduate education in peace studies*. Hampshire College, Amherst: PAWSS Publications.
- Picó, Fernando (1999). *A la universidad desde la cárcel: Historia de un atrevimiento*. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Prieto Castillo, Daniel (1992). *Notas sobre el trabajo discursivo*. En Ciriza y col., **El Discurso Pedagógico**, Colección Radio Nederland Training Centre, San José, Costa Rica, 43-112.
- Prutzman, Priscilla et al. (1990). *Respuesta creativa al conflicto*. San José: Centro de Estudios para la Paz.

- Reardon, Betty A. (1996). *Educating for human dignity: Learning about rights and responsibilities*. New York: Teachers College Press.
- Reardon, Betty, y Eva Nordland, eds. (1994). *Learning peace: The promise of ecological and cooperative education*. Albany: State University of New York Press.
- Rodríguez, Aurora, y Juvenal García (1988). *Educar para la paz. Educar para el conflicto*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Ross Epp, Juanita, y Ailsa Watkinson, eds. (1994). *Systemic violence in education: Promise broken*. Albany: State University of New York Press.
- Sharp, Gene (1973). *Politics of nonviolent action*. Porter Sargent Publishers.
- Smith, D. (1990). *The conceptual practices of power: A feminist sociology of knowledge*. Toronto: University of Toronto Press. En Monteath, Sandra y Cooper, Karyn (1997).
- Solano Solano, Mario A. (1996). *El síndrome de personalidad autoritaria como forma de subjetividad frecuentemente construida en sociedades asimétricas*. Serie Textos Básicos, #25. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- Solano Solano, Mario A. (1993). *Autoritarismo en el elector costarricense*. Estudio sociológico del elector urbano y valoración de los instrumentos empleados. Trabajo inédito.
- Solano Solano, Mario A. (1992). *Conciencia cotidiana y aparatos de hegemonía*. México: Editorial Universidad de Guadalajara.
- Solano Solano, Mario A. (1991). *Conciencia cotidiana, autoritarismo y medios de difusión de masas*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Solano Solano, Mario A. (1991). *Autoritarismo en adolescentes urbanos costarricenses*. *Actualidades en Psicología*, 7 (67).
- Torres Santomé, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1994.
- Undurraga, Joaquín (1986). *La paz no se da: Se construye*. Caracas: Ediciones Fundalatin.
- UNESCO (1998). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: Ediciones CRESALC/UNESCO (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura).
- UNESCO (1997). *Hacia una nueva educación superior*. Caracas, Venezuela: Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura).

- UNESCO (1996a). *Una experiencia pionera: Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Memoria 1994-1996*. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz de Naciones Unidas.
- UNESCO (1996b). *Report on educational activities in the framework of the UNESCO transdisciplinary project "Towards a Culture of Peace"*.
- UNESCO (1995a). *La UNESCO y una cultura de paz: Promoción de un movimiento mundial*. París: UNESCO.
- UNESCO (1995b) *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París.
- UNESCO (1995c). *Hacia una cultura de paz*. Documento de trabajo preparado por el Programa de Cultura de Paz. Presentado en el Segundo Foro Internacional sobre la Cultura de Paz, Manila, Las Filipinas, noviembre de 1995. Venezuela: Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO.
- UNESCO (1994). *Informe final: Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz*. París, 27-29 de septiembre: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (1993). *Programa Cultura de Paz en El Salvador*. Folleto informativo.
- UNESCO (1980). *Educación para el desarme*. Congreso Mundial de Educación para el Desarme. Informe y documento final. UNESCO, París.
- UPAZ (1997). *Programa de cultura de paz y democracia en América Central: Una experiencia pionera. Memoria 1994-1996*. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
- UPAZ (1996). *Los retos globales*. Serie Guías Didácticas. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- UPAZ (1994). *Programa de cultura de paz y democracia en América Central*. Documento de trabajo. Ciudad Colón: Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
- UPAZ (1991). *Marco contextual para la paz en Centroamérica*. Documento de trabajo preparado para la I Conferencia Centroamericana de Educación para la Paz, Ciudad Colón: Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
- Urrutia, Edmundo (1996). *La cultura de la paz*. Serie Textos Básicos, #6. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón: Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
- Vidal, L. (1971). *Fundamentación de una pedagogía de la no violencia y la paz*. Alicante, España: Marfil.

- Visalberghi, A. (1984). *Educare alla pace: un diritto-dovere dell'insegnante*. En G. Balduzzi y otros, **Per una educazione alla pace**. Materiali per uno schedario progressivo. CGIL. Emilia Romana.
- Wehr, P., & Washburn, M. (1976). *Peace and world order systems: Teaching and research*. Beverly Hills, California: Sage Pub.
- Werthein, Jorge, 1997. (1997, outubro a dezembro). *Cultura da violência ou cultura da paz?* Notícias UNESCO, 4 (1).
- Wichert, Susanne. *Keeping the peace: Practicing cooperation and conflict resolution with preschoolers*. Philadelphia, PA: New Society Publishers, 1989.
- Wien, Barbara J., ed. (1984). *Peace and world order studies: A curriculum guide*. 4ta. ed. United Nation Plaza, New York: World Policy Institute.
- Williford, Miriam (1994). *Higher education in prison: A contradiction in terms?* Phoenix, Arizona: American Council on Education and The Oryx Press.

Presentado como ensayo final para:
Diplomatura sobre Cultura de Paz
Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos
Universidad Autónoma de Barcelona
Barcelona, España
2006

La educación en derechos humanos y la acción no violenta como proceso educativo: paradigmas globales en educación para la paz

*María Edith Díaz Casiano**

Canta, diosa, la cólera aciaga de Aquiles Pelida,
que a los hombres de Acaya causó innumerables desgracias
y dio al Hades las almas de muchos intrépidos héroes
cuyos cuerpos sirvieron de presa a los perros y pájaros de los cielos;
que así los designios de Zeus se cumplieron desde que
separándose un día, tras una disputa, el Atrida, señor de los hombres, y Aquiles divino.
Homero, *La Iliada*

La misericordia y la verdad se encontraron; la justicia y la paz se besaron.
Salmo 85:10

Introducción y propósito

Los homicidios, los suicidios, la violencia doméstica, el maltrato de menores, el uso de drogas y alcohol, y otros problemas sociales caracterizan la sociedad puertorriqueña. De hecho, el día 21 de abril de 2006 “la violencia” (como problema social) ocupó la primera plana de dos de los periódicos de mayor tirada en la isla.¹ En éstos se catalogaba el problema

* María Edith Díaz Casiano es Consejera Estudiantil en el Centro de Consejería y Servicios Psicológicos de la Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro del Comité Directivo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz desde 1997.

como uno que concernía la salud pública y, además, se comentaba que sólo Colombia y El Salvador superaban las estadísticas. Gerardo Cordero (2006), reportero de “El Nuevo Día,” abrió la noticia con las siguientes palabras:

Sin una guerra formal declarada, Puerto Rico surge como uno de los países más violentos del mundo, al comparar tasas de homicidios y considerar un perfil de la violencia en la isla... (pág. 10)

Más allá de los homicidios o asesinatos, los casos de suicidios son preocupantes porque Puerto Rico ha tenido tasas de suicidios de hasta 9 por cada 100,000 habitantes, superando a todos los países de América Latina, excepto Cuba cuya tasa es de 23.

La violencia doméstica es otra área muy preocupante de la cual se reportaron 34,000 casos en el 1996, superando por 50,000 los casos denunciados en el 2004. Los trastornos afectivos, el uso y abuso de alcohol, así como enfermedades mentales son algunos de los factores de riesgo asociados a la violencia. San Juan y Bayamón, dos componentes importantes del área metropolitana, han reflejado un creciente aumento en violencia escolar, el maltrato a menores y el abuso sexual.

Por otro lado en el segundo periódico, “Primera Hora,” se indica que los homicidios se han convertido en la primera causa de muerte para los jóvenes entre 15 y 29 años. El “sexo femenino” se ha convertido en el objeto primordial de abuso sexual y violencia entre parejas. Las mujeres se han convertido en las principales maltratantes de menores y de personas de edad avanzada.

Como resultado de una investigación realizada por la Fundación Operación Solidaridad² y apoyado por dos instituciones universitarias, se elaboró un perfil de la violencia en Puerto Rico: 1984-2004; y por la diversidad de problemas presentados relacionados a la salud, se recomienda atender la violencia como un serio problema de salud pública.

Autores como Henri J. M. Nouwen (2004), John Paul Lederach (2000), Gene Sharp (1971), Betty Reardon (1997), Jean-Marie Muller (2002), Paco Cascón (2001), Elise Boulding (1998), Johan Galtung (1998), Vicenc Fisas (2004), entre otros, han abierto campo dentro de los estudios teóricos y la intervención práctica y abierta en torno al tema de la paz. Pensadores como ellos han permitido que la paz se entienda no como una utopía, un momento que nunca llega, sino como una posibilidad e incluso, como un hecho. El presente trabajo es una exploración en torno a cómo la educación para la paz, en términos globales, ya cuenta con herramientas, es de facto, un fenómeno social que se está concretizando o se viabiliza a través de la educación en derechos humanos y en la acción no-violenta. Esta monografía se enfoca en dos formas de educación, una que se imparte en el aula y la otra que se aprende “de la calle,” ambas formas son efectivas.

Comienzo indefectible

conceptos centrales de paz, violencia y conflicto, o algunas aproximaciones a éstos. Aunque la conceptualización no abarca la profundidad de los fenómenos, sí es una herramienta para acercarnos a ellos. Quizás, de todos ellos, el más “difícil” de allegar sea el de “paz” dado que desde antaño se ha presentado a la “violencia” (especialmente por el enfoque mediático y literario que se da a las guerras) como lo presente, lo real, lo inevitable. Mientras que la “paz” se ha visualizado como una ausencia.

En Grecia donde se origina la cuna de Occidente, paz, *eirene*, significa armonía reflejada en unidad interior y social, opuesta al conflicto violento y bélico. No obstante, es un término negativo cuya definición más clara deriva de la ausencia de conflicto, de la ausencia de expresiones exteriores de conflictividad y de la presencia de tranquilidad personal interior y de armonía. La *pax* romana, derivada del código civil romano, del cual somos herederos en derecho, se refiere a la paz negativa (no guerra) pero ha habido una espiral de armas para el armamentismo y las armas no disuaden por lo cual mueren más civiles que combatientes. Es la paz de la ley y el orden. Ambas definiciones coinciden en basar la idea de paz en una comprensión negativa, de ausencia de violencia o guerra.³ No es casual que el texto por excelencia de la cultura occidental sea el poema épico homérico, “La Ilíada,” que versa en torno a la guerra de Troya.⁴ (F. L. Cardona, 1996).

Los conceptos orientales de la paz marcan pautas hacia el interior de la persona; *shanti*, del hinduismo, se refiere a una tranquilidad y un orden perfecto de la mente. La *ahimsa*, del jainismo, es literalmente el no hacer daño a cualquier ser viviente.⁵ Para Gandhi este concepto cobró un contenido algo diferente cuando lo aplica a las relaciones interhumanas y a la forma de comportarse. *Ahimsa*, “no-violencia”, es respeto total a toda persona y una obligación socio-política que busca lograr el cambio social y la paz. Para el Medio Oriente existe el concepto hebraico *shalom* relacionado con la prosperidad que cobra sentido dentro de un contexto de relaciones del pueblo con Dios a través del pacto y las relaciones entre el pueblo para vivir la justicia que se explicita en la calidad de las relaciones e interacciones humanas. En el concepto cristiano, la paz se sitúa en términos de relaciones, pero la más importante es la relación con Jesucristo. Es la paz en sentido de entrega al otro, de servicio, de sacrificio, de buena voluntad. Es conseguir la paz siguiendo a Jesús, que implica que la paz tiene que ver con la calidad de las relaciones con los demás seres humanos y con la entrega, el servicio y el sacrificio.

Es la paz un fenómeno de una riqueza mayor de la que suele evidenciarse en las acciones humanas. Puede considerarse como un valor muy deseable y amplio porque abarca armonía, justicia, bienestar, compasión, relaciones justas, un estado mental bien ordenado.

El distinguido teólogo y sacerdote católico, Henri J. M. Nouwen (2004), uno de los grandes escritores espirituales de nuestros días, define la paz como algo que no es primordialmente acerca de hacer, es primero que todo, el arte de ser y la verdadera paz pertenece al corazón, aunque esta visión sea muy radical para nuestra cultura y nuestra sociedad, la cual es muy vulnerable. Esta es un regalo de Dios, a menudo escondido para el sabio y el sano, y revelado a todos lo que se sienten vacíos, inarticulados y pobres. Es perdonar, reconciliación, sanación

y plenitud.⁶ Para Nouwen (2001), la paz está estrechamente vinculada con el corazón:

To say, "True peace belongs to the Heart," is such a radical statement in our culture and our society that only very vulnerable and gifted people... seem to be able to communicate it. [W]hat makes us human is not primarily our minds but our hearts; it is not first of all our ability to think which gives us our particular identity in all of creation, but is our ability to love... [B]y heart I mean the center of our being where God comes to dwell with us and bring us the divine gifts of trust, hope, and love... The heart allows us to enter into relationships and experience that we are sons and daughters of God and of our parents, as well as brothers and sisters of one another (67).

Otro acercamiento actualizado y productivo de lo que es "paz" lo presenta John Paul Lederach (1998), académico activamente comprometido con la transformación de los conflictos y la educación para la paz. Él la define como un desenvolvimiento social dinámico y que requiere de un proceso de construcción. Para el autor, la paz es un valor, uno de los más altos y deseados del vocabulario que conlleva la reflexión humana; es un ideal que va conectado con todos los niveles de la existencia humana; es la presencia de condiciones y circunstancias deseadas.

Para el reconocido investigador noruego, Johan Galtung (1998), la paz es la condición, el contexto para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta, de tal manera que creamos una paz en la medida que seamos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma positiva y creadora, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo. Galtung define la paz negativa como relaciones en la que la violencia ha sido evitada o mitigada, pero no ha desaparecido el conflicto de intereses. La paz positiva- individual- salvaguarda las diferencias debido a la suficiente comprensión a escala mayor. Ésta significa cooperación planificada y tiene que ver con el desarrollo y el esfuerzo inteligente para resolver o prevenir conflictos en potencia.⁷

Un conflicto, por otra parte, es cuando un individuo, una comunidad, una nación desea "algo" que no puede conseguir sino a costa de otro individuo o grupo que también lo desea. Un conflicto de intereses puede conducir a un conflicto, en sentido de guerra. Para Vicenc Fisas (1998), director de la Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona y reconocido escritor sobre la paz, el desarme y los conflictos, habla del conflicto como un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia; donde puede haber conflictos sin violencia aunque no violencia sin conflicto; éste puede ser negativo o positivo depende de la manera cómo se aborde y termine. Con posibilidades de ser conducido, transformado y superado puede convertirse en paz por las mismas partes.

De acuerdo con Lederach (1998), un conflicto es la interacción de personas con objetivos incompatibles, es un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que a la vez puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo. Está relacionado con la percepción de incompatibilidad, de

escasez de recursos o recompensas y con la indiferencia hacia/del otro. La forma de percibir el conflicto, los objetivos, las intenciones y motivos del otro determinan, casi siempre la intensidad de la contienda. Él señala: el diccionario ideológico la Real Academia de la Lengua española lo define como “apuro, dificultad, peligro.”

Los teóricos de la conflictología señalan que hay dos elementos centrales en cualquier conflicto: el respeto a sí mismo (aumentarlo o protegerlo) y el poder. Según Joyce Hocker (Muller2002) y William Wilmot (Muller 2002) es la lucha entre al menos dos personas o grupos interdependientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas e interferencias del Otro en realizar sus metas. Jean Marie Muller, miembro fundadora del Movimiento para una Alternativa No-Violenta y directora de estudios en el “Research Institute on the Non-violence Resolution Conflict,” entiende que el conflicto está vinculado con el miedo a los Otros, el deseo de posesión y de poder, es crecimiento de rivalidad y celos. Además, éste expresa que es una confrontación entre deseo y realidad y se puede entrar en conflicto cuando se busca satisfacer los deseos sin respetar las personas.

En términos generales, se podría entender el conflicto como un “impasse” causado por intereses encontrados el cual puede ser resuelto a través de la reflexión y el diálogo o, en el peor de los casos, devenir en violencia. Es preciso que entendamos que no existe sinonimidad entre los términos violencia, conflicto y agresividad. Muller (2002) sintetiza muy bien la violencia cuando apunta que ésta es el abuso de la fuerza.⁸ Sin embargo, el “Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution: in and out-of-school” (1997) define violencia de una manera muy clara y expone el carácter fundamental y distintivo de ésta: la destrucción del otro, señalando que es:

When one speaks of violence one should speak of violence in the plural: physical, psychological, cultural, verbal, economic, structural violence... and equally of the ambivalent and contradictory, modes of expression that one must learn to identify and take into consideration. The Indo-European, Greek and Latin roots of the word violence convey the idea of life, vital spirit, that which is natural. As with the concept of conflict, violence also has two scales, one beneficial, and other destructive. In its negative meaning, violence is a brutal force that one person imposes on another or to others including coercion exercised by means of intimidation and terror. There is a distinction made between aggressiveness and violence. These two concepts are not the same nature because violence implies the elimination of the other.

Galtung (1998) lo entiende desde un ángulo más productivo y establece que el conflicto es una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, una causa, un concomitante, una consecuencia del cambio, un elemento tan necesario para la vida social, como el aire para la vida humana. El reto primordial de nuestra sociedad es encontrar las vías para que el conflicto sea transformado en un agente positivo, de motivación colectiva e individual que desemboque en el diálogo para obtener, como producto final, la erradicación de la violencia y consecuentemente la instauración de la paz.

Vicenc Fisas propone que la violencia sea entendida como la ausencia de desarrollo, derechos humanos, democracia y desarme ya sea a nivel personal, social o internacional. La aproximación de Fisas (1998), permite entender el fenómeno de la violencia no como algo meramente presente sino también como ausencia de un *algo fundamental*. Ésta no es sólo hacer, sino también de no dejar hacer, de negar potencialidad. Es un ejercicio de poder, sea o no visible sus efectos y como tal puede manifestarse en cualquier esfera de nuestra vida; en lo cultural, lo económico, lo político o lo doméstico. La violencia es el uso o amenaza del uso de la fuerza o de potencia, abierta u oculta con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal (físico, psíquico o moral). Puede ser considerada como la forma más burda y primitiva de la agresión. Es una fuerza exclusivamente humana que aspira a ser la solución que excluya a todas las demás, por lo que también es una censura totalitaria. La violencia, es un acontecimiento intencionado (directo), es un proceso, una costumbre (estructural), que legitima a las otras dos como buenas o malas (cultural).

Sin duda alguna la educación es el mecanismo más antiguo, versátil y efectivo del cual disponemos para acometer este propósito. Todos tenemos capacidades para instruir y todos (virtualmente) disponemos de las herramientas básicas de la educación: la oralidad y la escucha. Partiendo de esta conciencia, de que la transmisión de conocimiento es la más rápida y natural, podríamos visualizar la transformación social más natural.

Paradigmas globales en educación

*Hazme un instrumento de tu paz
Donde haya odio lleve yo amor
Donde haya injuria lleve tu perdón
Donde haya duda fè en tí.
San Francisco de Asís*

La cultura de paz intenta transformar la cultura de guerra y de violencia en una de paz armónica. *Edificar una cultura de paz significa modificar actitudes, creencias y conductas desde situaciones de vida cotidiana hasta las negociaciones de alto nivel entre países, de manera que nuestra respuesta natural a los conflictos sea pacífica y nuestras reacciones instintivas se orienten hacia la negociación y el razonamiento y no hacia la agresión.*⁹

Considerar la educación en derechos humanos y la acción no violenta como proceso educativo en el proceso mismo de educación para la paz, pone en perspectiva una posibilidad real para las metas de la educación en cualquier escenario o contexto. Debido a la importancia que reviste, Betty Reardon (1997) apunta que la educación para la paz es un movimiento global, que es diverso y cambia continuamente respondiendo a los desarrollos de la sociedad en el mundo. Por un lado, tenemos como ejemplo el avance en el conocimiento y en las investigaciones por/sobre la paz. Por el otro, solemos dar diferentes nombres a la educación para la paz; resolución de conflictos, educación para el desarrollo, educación

ambiental, educación en derechos humanos, educación multicultural, entre otros. Todos estos acercamientos responden a problemas particulares que han sido percibidos como las causas de la injusticia social, los conflictos y las guerras.

La educación para la paz es muy poco visible en las escuelas en los niveles elemental y secundario, y en el nivel universitario muy pocos estudiantes toman cursos en estudios de paz, a pesar de que existen muchas universidades que lo ofrecen. El sólo hecho de que una minoría recibe educación para la paz puede ser un obstáculo para capacitar gente para la paz. Así lo estima Betty Reardon (1997) en “Human Rights as Education for Peace”:

[I]t is a minority not a majority of students who receive peace education, may well be a serious obstacle to the peace making capacities of this country, and any country which does not actively educate its citizens for peace. This assumption underlines the central argument being put forth here that human rights education is not only a corrective complement to education for peace but that it is essential to the development of peace making capacities and should be integrated into all forms of peace education.

En síntesis, la académica señala que la Educación en Derechos Humanos no es sólo un complemento para la educación para la paz, sino que también permite el desarrollo de las capacidades de hacedores de paz y deben ser incluidos en todas las formas de educación para la paz.

Educación en Derechos Humanos¹⁰

El valor o valentía, la tolerancia, el amor máximo y la caridad perfecta se entrelazan perfectamente con los derechos enmarcados en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Por tanto, la no-violencia es lo que más significado ofrece para promover y defender la libertad, la justicia y la paz. La verdadera democracia, según Gandhi, es alcanzable con la no-violencia y la educación es el mecanismo para alcanzarla.¹¹ Las técnicas (y su enseñanza) de acción no-violenta, a pesar de ser ignoradas y de que no han sido plena y sistemáticamente desarrolladas, pueden ser capaces de envolver al invasor y hacer del conflicto uno manejable.

La década del 1995-2004, proclamada por la ONU como la Década de la Educación de Derechos Humanos, constituye una de las mejores iniciativas para apoyar todos los esfuerzos hacia la meta de la igualdad y respeto de todos los seres humanos, dando atención a los problemas de violencia en las escuelas que se ha convertido en uno de seguridad. Una escuela segura debe garantizar la no discriminación tanto a estudiantes y maestros para lograr el desarrollo humano.

El Programa de Acción para una Cultura de Paz de la Organización de las Naciones Unidas, en su Resolución Número 531243, elabora ocho acciones para lograr una cultura de paz a través de la educación. Estas acciones son las siguientes: (1) reforzar los esfuerzos nacionales y la cooperación internacional para promover las metas de la educación para

todos con la visión de alcanzar desarrollo, social y económico para promover una cultura de paz; (2) asegurar que cada niño o niña desde una edad temprana se beneficie de la educación en valores, actitudes, modelos de conducta y modos de vida que lo capaciten para resolver cualquier disputa pacíficamente y en espíritu de respeto a la dignidad humana, tolerancia y no discriminación; (3) involucrar a los niños en actividades designadas para instalar en ellos los valores y metas de la cultura de paz; (4) asegurar igual acceso a la educación de la mujer y de las niñas; (5) promover revisión curricular educativa incluyendo los libros de textos expuestos en la Declaración y Marco Integrado de la Acción en la Educación para la Paz, Derechos Humanos y Democracia para los cuales la cooperación técnica prodrá ser provista por la UNESCO; (6) promover los esfuerzos para identificar actores por la UNESCO teniendo como meta el desarrollo de valores y destrezas conducentes a la cultura de paz, incluyendo educación y adiestramiento para promover el diálogo y construcción de consenso; (7) entrenamiento en las áreas de prevención de conflictos y manejo de crisis, solución pacífica de disputas así como construcción de paz, luego de un conflicto; y, (8) expandir las iniciativas para promover la cultura de paz de las instituciones de educación superior, incluyendo la Universidad de las Naciones Unidas, la Universidad para la Paz y la UNESCO.¹² El trabajar juntos para la educación es esencial para lograr el desarrollo, como lo señala las acciones de la resolución de las Naciones Unidas. Todos y todas deseamos una mejor vida para los niños y niñas, y la educación como derecho humano fundamental, debe ser garantizado. El derecho a la educación ocupa un lugar central en derechos humanos e indispensable para el ejercicio de todos los demás derechos humanos. Tanto las Naciones Unidas, como los organismos no gubernamentales dedicados a la promoción y vigilancia de los derechos humanos, han coincidido en señalar que estamos atravesando uno de los momentos de mayor deterioro en los últimos cincuenta años, tanto por el impacto negativo de las políticas antiterroristas, como por las graves violaciones a los derechos humanos que se producen en muchos países y las restricciones de asilo político y refugio.

El educador chileno Abraham Magendzo (1997) señala que la educación en derechos humanos ha sido reconocida como elemento esencial para promover justicia social y estabilidad, así como condición importante para hacer cambios en las estructuras políticas, sociales y culturales de la sociedad. Es importante para crear una cultura de derechos humanos; un pre-requisito para individuos y grupos en la búsqueda de respeto a sus derechos y su dignidad, mejorar las relaciones raciales, étnicas y religiosas que lleva al pleno desarrollo del potencial humano. Se hace necesario educar a las personas para que sean sujetos de derechos, con algún saber básico de las normas de ley que aplica los derechos fundamentales, defensa y promoción de sus derechos y de los de otros. Conocer los derechos humanos relacionados a las normas e instituciones es un conocimiento que ofrece mayores posibilidades para actuar y desarrollar destrezas que permitan “decir” “No” con autonomía, libertad y responsabilidad enfrentando situaciones que amenazan nuestra dignidad. En otras palabras, adquirir poder para rechazar la arbitrariedad injusta y abusiva de manera no-violenta y la educación en derechos humanos nos provee este poder.

Magendzo (2002), apunta que la educación para la paz, por medio de la enseñanza en derechos humanos, es un proceso a largo plazo que conlleva unos principios guías para lograr la educación deseada. Éstos son:

1. Ostentar la dignidad para todos
2. Perseguir el pleno desarrollo del potencial humano
3. Crear conciencia de todos los derechos humanos legales
4. El educador en derechos humanos debe ser capaz de evocar el pensamiento crítico y el análisis sistemático con una perspectiva tolerante y no discriminatoria hacia las mujeres, personas indigentes, homosexuales, y otros grupos minoritarios.
5. Aunar esfuerzos en la educación de derechos humanos que incluya adiestramiento o capacitación e información pública en un esfuerzo conjunto de los gobiernos, organizaciones internacionales, organizaciones no gubernamentales y asociaciones profesionales.

La educación en derechos humanos se convierte en el fenómeno de la educación global que comprende las mismas metas normativas expuestas en la educación para la paz.

Paradójicamente, para Betty Reardon (1997), los puntos estratégicos claves en la educación para la paz son el control de la violencia, su reducción y su eliminación. Las concepciones fundamentales de la educación en derechos humanos son la dignidad humana, su reconocimiento, cumplimiento y universalización. Los derechos humanos son más fácilmente adaptables al estudio de la paz positiva. Las condiciones sociales, políticas y económicas están más cerca de proveer el ambiente y el proceso de cohesión social y la resolución no-violenta de conflictos. La educación para la paz, continúa sosteniendo Reardon (1997), debe ser primariamente prescriptible y los derechos humanos ofrecen la ruta más apropiada mediante la cual se mueve del problema a la prescripción en todos los diferentes o distintos acercamientos de educación para la paz. El concepto de paz, que es el fundamento principal de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), se enmarca en una paz positiva por los asuntos de justicia, pobreza y libertad que acoge. El Artículo 1 de la DUDH recoge el reconocimiento a la dignidad y a la igualdad inherentes y al derecho inalienable para todos los miembros de la familia humana es el fundamento de libertad, justicia y paz para el mundo: *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.*

Toda la violencia recogida en actos de racismo, sexismo, etnocentrismo y otras formas de exclusión moral pueden hacerse más visibles y comprendidos dentro del marco de los derechos humanos. Analizar las particularidades de las violaciones a un derecho humano, provee alternativas constructivas. Muchos educadores en los campos de la resolución de conflictos, multiculturalismo y estudios de orden mundial integran temas y competencias de derechos humanos en sus currículos como una materia de contenido de aprendizaje

experiencial. Cada tema ha permitido acercarse a lidiar con la capacitación de valores y el proceso ético de la toma de decisiones que ha tenido dificultades en el sistema educativo. Los derechos humanos, argumenta Elise Boulding (1998), pueden ser entendidos y mantenidos mediante el desarrollo de destrezas incluyendo las siguientes áreas: saber cómo reconocer y aceptar diferencias, cómo establecer relaciones interpersonales constructivas y no opresivas y cómo resolver conflictos de manera no-violenta.

La acción no-violenta como proceso educativo

Los movimientos populares del siglo XX, que lucharon contra regímenes o fuerzas militares aferradas al poder, con armas diferentes a los fusiles y balas, son ejemplos paradigmáticos a la hora de comprender la no-violencia como el camino a la paz y es importante no perder de vista esta historia de gran significado. Tenemos el caso de James Lawson, pastor protestante de Nashville, quien organizó en los años 60 las ocupaciones de las barras en los restaurantes. Este hombre sirvió un año y medio en prisión como objetor por conciencia porque se negó a ser reclutado durante la Guerra de Corea. Él hizo una fuerte declaración en una serie de televisión acerca de la necesidad de que la gente que acude a métodos no violentos deben ser disciplinados, deben elaborar una estrategia, poder planificar y reclutar personas para las acciones. La historia está llena de acciones no violentas y otro ejemplo es el de Las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina, o la frustración de los designios Nazis en Dinamarca y la transformación del sistema político en Sudáfrica (que había negado derechos a las personas negras). Se han utilizado medios como boicots, huelgas, ocupaciones, abandono puestos de trabajo y manifestaciones. La brutalidad y la violencia pueden permitir a un régimen corrupto, y de intimidación pero su misma existencia no sería posible sin el consentimiento de la población. Cuando las personas se unen y deciden que quieren ser libres, entonces llega la oportunidad para un verdadero cambio, y cuando le retira su cooperación, éste no podría mantenerse en el poder por mucho tiempo. Un pensador puertorriqueño expresó que era mejor morir de pie, que vivir de rodillas. Valdría la pena pensar, en ésta línea del no consentimiento de la violencia, ¿qué sucedería si todos los que están de rodillas se levantarán y se mantuvieran de pie? ¿Habrían balas para tantas personas libres?

Para otros, la no-violencia es una elección personal basada en una creencia religiosa o en una convicción moral. Los daneses forzados a someterse a la ocupación Nazi durante la Segunda Guerra Mundial no podían esperar igualar de ninguna manera el poder de la policía militar de Hitler. Usar la violencia para obtener el poder es una estrategia de alto riesgo porque ignora las oportunidades creadas a través de uso de sanciones no violentas. Por el contrario el liderazgo impulsivo puede resultar fatal para las prometedoras campañas no violentas. Como ejemplo podemos mencionar el fracaso del movimiento democrático en China de 1989. Sus líderes actuaron de manera precipitada y sus demandas de libertad de prensa y anticorrupción, entre otras, fueron muy amenazantes para las autoridades del Partido Comunista Chino.

El respaldo a los movimientos populares y la movilización va de la mano con la formación de una sociedad civil y el apoyo constante a la democracia.

Para concretizar, en la educación no violenta es importante conocer el mecanismo psicológico de la no violencia para que, en lo posible, se pueda comprender su utilidad. Para Richard Gregg (Muller, 2002) escritor norteamericano, cuando una persona es agredida físicamente y el agredido no manifiesta miedo, sino calma y firmeza y sin recurrir a la contra-violencia, no ofrece resistencia en el plano físico, pero la resiste en el plano moral; no se calla, pero insiste en su opinión y se muestra dispuesto a resolver el conflicto de manera racional y justa, entonces el agresor pierde su equilibrio moral. El agresor queda sorprendido y desorientado; no está preparado para combatir en este escenario. Este ejemplo muestra que la no violencia usada en la educación tiene que ver con los valores que la educación trasmite a los educandos.

La acción no violenta como método de protesta, no-cooperación, persuasión y las protestas simbólicas sirven para aumentar el nivel de conciencia de la existencia de desacuerdo. Existe una amplia variedad de métodos o formas de acción no-violenta agrupados en acciones de no-cooperación, desobediencia civil y motines. En cualquier caso, las maneras no violentas de resolver los conflictos están basadas en el diálogo. Con las palabras, se escuchan las necesidades y se escuchan las necesidades personales del otro. Al escuchar con los oídos y con el corazón, al final se alcanza una solución positiva para ambos bandos.

Gene Sharp (2003), reconocido escritor en el tema de la acción no violenta ha trabajado en el desarrollo de 199 técnicas y las agrupa en cinco áreas para ser utilizadas en distintos niveles en la implementación de la educación no violenta: 1) Uso del diálogo con una actitud abierta a la negociación, 2) Protesta para sacar a relucir lo oculto a la luz, 3) No-cooperación, 4) Desobediencia civil para poner dicho entre la ley. 5) Intervención no violenta negativa como destruir, huelga de hambre, y sabotaje.

Perspectiva: la educación de la no-violencia

La meta de la democracia consiste en reducir la violencia por lo cual la libertad individual puede ser garantizada en la sociedad cuando cada miembro hace un alto en el uso de la violencia: el principio de ley se llama la no violencia. La escuela, en aras de cumplir a cabalidad su misión, debe permanecer completamente despegada de la idiosincrasia en la que se fundamenta determinada comunidad, especialmente cuando esta última es nefasta para los requisitos democráticos. Al mismo tiempo los educandos deben ser educados sobre el principio primordial descubrir y respetar las diferencias culturales. La escuela puede construir el escenario para educar sobre los prejuicios y la total discriminación hacia otros que pertenecen a otras comunidades. Cuando los estereotipos del enemigo son pasados a los educandos significa que sus mentes, sentimientos y cuerpos están aprendiendo cómo hacer la guerra. La consecuencia más violenta y destructiva de los estereotipos es que las víctimas se convencen de que realmente son inferiores.

La exploración de la posibilidad de la no violencia en la educación atañe a todos los educadores y educadoras intentando reflexionar sobre sus actuales destrezas, estrategias y compromisos al impartir la enseñanza de las distintas materias académicas. Exponerse a integrar a los educandos con sus dinámicas de vida cotidiana, permite que el conflicto, la violencia y la paz puedan aflorar para transformar las experiencias en futuro compartido de desarrollo. Fisas (1998) apunta que la educación es también el eje dinámico formado por la paz, el desarrollo y la democracia.

Hay muchos espacios posibles para trabajar la paz, pero el proceso de intervención antes de la crisis, llamado “prevención de los conflictos”, término usado por J Burton (Gascon, 2001), prepara el escenario considerando los siguientes aspectos: 1) una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana; 2) un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar las causas; 3) una promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezca unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos. Por tanto, la prevención a nivel educativo va a significar intervenir en el conflicto antes de que llegue la crisis. Además, recomienda el desarrollo de cuatro habilidades para el proceso. La primera es crear grupos en un ambiente de aprecio y confianza que incluyen presentación, conocimiento, aprecio y confianza. La segunda habilidad tiene que ver con la comunicación, que incluye el escuchar activamente y precisión en el lenguaje. Tercero, es la habilidad de centrarnos en la toma de decisiones por consenso dirigida a recuperar o estimular las asambleas de clase, proveer un espacio para tomar la palabra y poner en práctica todo lo aprendido. Por último, trabajar la cooperación para enfrentar los conflictos entre las partes, utilizando la fuerza de todos y todas, en el objetivo común.

Lederach (2000) sugiere los siguientes retos para los educadores para la paz y la acción no violenta.

1. Superar las contradicciones del mismo proceso pedagógico, su actuación a nivel personal y lo que hace en la práctica.
2. Reconocer la impotencia puede ayudar a la formulación de procesos de creación; es decir, cambiar los sistemas para resolver los conflictos y el compromiso de trabajar eficazmente.
3. No es educar para el pacifismo, sino tratar de estimular el conflicto y aceptarlo como algo consustancial a la naturaleza humana, pero desde una dinámica creativa que implica tener los mecanismos para regular o solucionar de manera satisfactoria el mismo conflicto.
4. Entender la educación como un proceso a largo plazo en donde se puedan atender los cambios o formación de contenido ideológico, valores y comportamientos sociales encaminados hacia un consenso social de que la guerra, los conflictos y la violencia son no deseados.

5. Debe ser crítico y auto crítico; formado para responder a los serios y complejos problemas de los estudiantes y de su entorno inmediato como es la familia, la comunidad y grupos.

A estos cinco retos se le debe añadir un sexto, a partir de lo que Fisas (1998) menciona (siguiendo a Federico Mayor): debe luchar contra la pereza, la tendencia al conformismo y el silencio que la sociedad fomenta. Estos seis puntos sientan pautas entorno a la manera de agenciarnos de espacios que sean propicios para abonar a la graduación (en el doble sentido de la palabra, como proporción y progresión) humana. La búsqueda y el encuentro de balance interno y externo nos promueven hacia una cultura de paz que se fragüe a múltiples niveles, entre ellos, el global.

Reflexión concluyente: la graduación humana

La aspiración óptima de los humanos debe ser la graduación a la hora de enfrentar un conflicto, haciendo que éste sea un proceso positivo de crecimiento. La graduación humana llega cuando sentimos que hemos arribado a ese espacio de hospitalidad que se consigue mediante acciones de no violencia.

“Un milagro en África”: En Surafrica hay 6.5 millones de personas infectadas de VIH, de las cuales mueren 600 cada día. Pero, hay un lugar de esperanza situado en Khayelitsha, una provincia pobre de Western Cape. Los antirretrovirales son un milagro en África, tanto como un trasplante de corazón en Texas. Van Cutsem, un belga de 31 años quien trabaja para Médicos Sin Fronteras, comenta sobre cómo es trabajar por la paz, aún en condiciones físicas restringidas. Añade que disfruta de un nivel de satisfacción casi instantáneo del que jamás podría soñar en su país al trabajar con pacientes que están a punto de morir y que al siguiente día retoman su vida normal. Es una fuente de alegría diaria.¹³

Gitta Sereny (*El País Semanal*, 2006), historiadora y periodista austriaca, señala lo siguiente: “todos tenemos una fuerza moral en nuestro interior, algo que nos marca la línea divisoria entre el bien y el mal y nos da la capacidad de tomar decisiones adecuadas”. Esa es la esencia de la persona, su vulnerabilidad. El bien es un instinto de bondad y nuestro mundo necesita de muchas personas como Cutsem, y otros que le han precedido como, por ejemplo, María Teresa de Calcuta. Estos agentes sociales marcan el camino hacia lo que Nouwen llama de la hostilidad hacia la hospitalidad para recobrar el sentido a la vida al ayudar y apoyar a las personas que sufren.

Nouwen dice, la hospitalidad es una actitud fundamental en la construcción de la paz que puede ser expresada en diferentes maneras y que se opone a la hostilidad, aunque ambas palabras provienen de la misma etimología. La palabra “hostis” y “hospes” en latín se refieren al extraño o extranjero que puede ser excluido como enemigo o bienvenido como huésped. La hospitalidad clama por más justicia.¹⁴ Justicia sola, cuando se dice que es meramente el reconocimiento a un derecho individual, continúa manteniendo al ser humano separado unos de los otros. Querer ser respetado continúa generando un sentimiento de miedo. Ser

respetado mantiene cierta distancia del otro. El respeto por su naturaleza envuelve cierto grado de distancia, pero es una distancia saludable que provee a cada uno el espacio que necesita para ser libre e independiente. Respetar a otros significa buscar el grado correcto de la distancia, de manera que la gente pueda ver y reconocer y también identificar a cada uno sin fusión ni confusión. Una distancia que hace posible reconocer las necesidades de cada uno. Para mantener una comunidad humana, los seres humanos deben mantener una interrelación en dos vías, basada en dar y compartir. La hospitalidad reside precisamente en la bondad. La violencia nos muestra nuestra debilidad y la generosidad es la fortaleza del fuerte.

Si queremos apreciar completamente lo que significa hospitalidad, es posible que debemos convertirnos primero en extraños para nosotros. Si se quisiera experimentar cómo se siente un extraño, según Nouwen, uno debe intentar lo siguiente: comenzar el día sin dinero en el bolsillo, ir donde el viento lo lleve, depender de la generosidad de otras personas. Este proceso le ayudaría a entender lo que es la humildad, agradecer una comida, un paseo totalmente a la merced de lo que ocurra.

El moverse de la hostilidad hacia la hospitalidad es un proceso fuerte y lleno de dificultades, apunta Nouwen. Nuestra sociedad actual, vive con miedo, se está a la defensiva, al estar rodeados de personas que miran al mundo con sospecha, corroe el estado emocional y espiritual. Para convertir las hostilidades en hospitalidad el “Otro” es invitado a crear un espacio libre de miedo en donde la hermandad pueda ser construida y plenamente vivida o al menos intentada. Desde el punto de vista bíblico, la hospitalidad es un concepto rico que puede ir a lo profundo de nuestro interior y servir que de inspiración en nuestras interrelaciones como seres humanos. Cuando la hostilidad se convierte en hospitalidad, entonces el extraño puede ser invitado y revelar lo que carga consigo, se convierte en unidad de ambos; anfitrión e invitado.

Para Muller (2002) la hospitalidad es un espacio libre de creación donde el extranjero pueda entrar y convertirse en un amigo en vez de enemigo. En lenguaje alemán hospitalidad es “gastfreundschaft” que significa “amistad para el huésped.” En holandés es “gastorijheid” que significa “libertad del huésped.” Es más importante la libertad que la amistad y la hospitalidad puede brindar amistad sin atarlo y libertad sin dejarlo solo. Significa no cambiar a las personas, sino proveer un espacio donde el cambio pueda darse. Es no dejar al vecino al otro lado de la acera, donde no hay alternativas, pero sí ampliar la gama de posibilidades para seleccionar y comprometerse. Crear espacios de diálogos con la comunidad, escuelas, padres y asambleas. Hay que sentirse libre para crear nuestras propias canciones, hablar nuestro propio lenguaje, danzar nuestras propias danzas.

Bibliografía

Best Practices of Non-Violent Conflict In and Out-of-School

Boulding, E. (Verano 1998) Peace Culture: The problem of managing human difference, *Cross Current*, 48(4).

Cardona, F. L. (1996) *Mitología griega*. Barcelona, España: Edicomunicación.

Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO de Educación sobre la Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona.

Curle, A. (2000) *El campo y los dilemas de los estudios por la paz*. San Salvador, El Salvador: Asociación Bienestar Yek Ineme, Centro Gernika Gogoratuz.

El Nuevo Día (viernes, 21 de abril de 2006) San Juan, Puerto Rico, 10.

El País Semanal. (Domingo 27 de noviembre de 2005) España: El País, 1,522. 14-20, 54-68.

Escola de Cultura de Pau, UAB. (2005). Alerta 2005, Informe sobre conflictos armados, derechos humanos y construcción de paz. Barcelona, España: Icaria.

Fisas, V. (1998) *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Barcelona, España: Icaria Editorial y la UNESCO.

Fisas, V. (2004). *Procesos de paz y negociación de conflictos armados*. Barcelona, España: Paidós.

Freire, P. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, México: Siglo XXI Editores.

Galeano, E. (1998). *Patatas arriba, La escuela del mundo al revés*, Madrid, España: Siglo XXI.

Galtung, J. (1998). *Tras la Violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao, España: Bakeaz/ Guernika Gogoratuz.

Grasa, R. y L. Lemkow, "Pacifismo", *Terminología Científico-Social*. España.

Lederach, J. P. (2000). *El abecedario de la paz y los conflictos, Educación para la paz*. Madrid, España: Catarata.

Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao, España: Bakeaz/ Guernika Gogoratuz.

Magendzo K. A. (1997). *La Educación en Derechos Humanos: Una mirada de futuro desde la memoria*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Magendzo K. A. (2002) *Human Rights Education and Human Security: Discussion paper*, Chile.

- Magendzo K. A. (1997) Educación en Derechos Humanos a principios de siglo. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Muller, J-M. (2002). *Non violence in Education*. Paris, Francia: UNESCO y el Institut de Recherche sur la Résolution Non- violence.
- Nouwen, H. J. M. (2004). *Finding My Way Home: Pathways to Life and the Spirit*. New York, NY: The Crossroad Publishing Company.
- Nouwen, H. J.M. (1975). *Reaching Out: The Three Movements of the Spiritual Life*. New York, NY: Doubleday Publisher.
- Nouwen, H. J. M. (2003). *The Way of the Heart: Connecting with God through Prayer, Wisdom, and Silence*. New York, NY: Ballantine Books.
- Primera Hora* (viernes, 21 de abril de 2006) San Juan Puerto Rico, 3.
- Reardon, B. (1997). Los derechos humanos como educación para la paz. En G. J. Andreopoulos y R. P. Claude (Editores), *Human Rights Education for the Twenty-First Century*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Sharp, G. (1971). *Exploring Nonviolent Alternatives: An Extending Horizon Book*. Boston, MA: Porter Sargent Publisher.
- Sharp, G. (1973). *The Politics of Nonviolent Action, II: The Methods of Nonviolent Action*. Boston, MA: Porter Sargent.
- Sharp, G. (2003). *There are Realistic Alternatives*. Boston, MA: The Albert Einstein Institute.
- The Culture of Peace*. Paris, Francia: UNESCO.
- Working Together for Education*. (2005). Paris, Francia: UNESCO.

Notas

¹ Los periódicos son “El Nuevo Día” y “Primera Hora.”

² Fundación Operación Solidaridad (FOSOL) cuyo objetivo es desarrollar investigación y promover acción para fomentar la salud integral, respeto a los derechos civiles, transparencia y eficiencia gubernamental y sana convivencia

³ Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educación para la paz*. Madrid, España: Catarata.

⁴ Cardona, F. L. (1996) *Mitología griega*. Barcelona, España: Edicomunicación.

⁵ Grasa, R. y L. Lemkow, “Pacifismo”, *Terminología Científico-Social*. España.

⁶ Nouwen, H. J. M. (2004). *Finding My Way Home: Pathways to life and the spirit*. New York, NY: The Crossroad Publishing Company.

⁷ Betty A. Reardon (1997) entiende que la paz es un orden social o un conjunto de relaciones humanas, en la cual la justicia puede proseguirse sin violencia. La paz nutre la vida, dignifica y cataliza energías humanas para la autorrealización. Es un orden apacible con un mínimo de coerción.

⁸ En *Best Practices of Non-Violent Conflict in and out-of-school* se define como que es la fuerza bruta que una persona impone a otra que incluye coerción ejercida por medio de la intimidación y el terror. Implica la eliminación del otro.

⁹ Aunque la UNESCO da énfasis a la educación en la infancia, también se debe considerar la enseñanza de principios de paz y armonía a través de métodos no-violentos en los adultos.

¹⁰ De aquí en adelante DH.

¹¹ Referencia

¹² Aunque la UNESCO da énfasis a la educación en la infancia, también se debe considerar la enseñanza de principios de paz y armonía a través de métodos no-violentos en los adultos.

¹³ *El País Semanal*. (Domingo 27 de noviembre de 2005) España: El País, 1,522. 54-68.

¹⁴ Muller, J-M. (2002). *Non violence in Education*. Paris, Francia: UNESCO y el Institut de Recherche sur la Résolution Non- violence.



Argumentos y estrategias para la construcción de la ciudad educadora

*Alicia Cabezudo**

1. La ciudad entre la tensión global - local

*“Somos nuestra memoria somos ese quimérico
museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos”
Jorge Luis Borges¹*

La palabra ciudad conceptualmente remite a múltiples sentidos. No solo nos referimos a un fenómeno físico o un modo de apropiarse del espacio, sino también del lugar donde se producen innumerables interacciones y experiencias del habitar.

Edificios, trama, tejido, etc., manifiestan los modos con que la sociedad expresa su necesidad de estructurar su entorno vital, ilustrando una faceta poderosamente significativa ya sea porque representa tanto los ideales que la sociedad aspira y la manera de materializar esos ideales, cuanto los fracasos en la prosecución de los mismos, los conformismos, las indiferencias, las negligencias, los deterioros, las desnaturalizaciones y la degradación.

Para poder entender hoy lo que es una ciudad, deberíamos realizar un breve recorrido por las diversas posiciones que se han planteado al respecto de su concepto, evolución o percepción.

Existen diferentes aproximaciones a este tema, que tienen relación con las concepciones que se establecieron en distintos momentos de la teoría urbana. Primero la ciudad fue pensada como aquello opuesto totalmente a lo rural, luego como el lugar de la localización estable o permanente de individuos heterogéneos, también como el resultado del desarrollo industrial y de concentración capitalista que inicia el fenómeno de la metrópolis, o como tipo de sistema social.

Lo que es indudable es que en la actualidad la humanidad se encamina hacia un mundo de urbanización generalizada. Si nos guiamos por los Informes Mundiales sobre asentamientos

* La doctora Alicia Cabezudo es la pasada Directora de la Oficina Regional de Ciudades Educadoras de América Latina. Es profesora en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Es además Profesora Titular de la Universidad para la Paz en Costa Rica.

¹ Borges, Jorge Luis. Cambridge. Elogio de la sombra. Obras Completas. Pg 358.

humanos de Naciones Unidas, veremos que en los inicios de este Tercer Milenio, poco más de la mitad de la población mundial habitará en áreas urbanas.

En el caso de América Latina, **3 de cada 4 habitantes** viven en ciudades, o sea que el 80 % de la población habita en ellas.

Esto no quiere decir que el espacio y las poblaciones rurales hayan desaparecido totalmente, pues estas siguen formando parte del sistema de relaciones económicas, políticas, culturales y de comunicación que se organizan en relación con los centros urbanos.

Día a día se multiplica el número de las grandes ciudades (megalópolis, conurbaciones, comunidades urbanas, tecnópolis y polos tecnológicos) y las **áreas metropolitanas**, por lo cual, consideramos de importancia en cada ciudad, ahondar en el estudio de este medio.

Ciudad de México entre 1950 y 1980 pasó de tener una población de 3 millones de habitantes a 17,3 millones, San Pablo de 2,8 millones a 15,8 millones, Buenos Aires de 5,2 millones a 10,8 millones, Río de Janeiro de 3,4 millones a 10,3 millones y Lima de 1 a 5,7 millones de habitantes².

En general, la tendencia a la concentración, dirige a los pobladores en dirección a los polos de atracción que siguen siendo las **metrópolis nacionales o regionales**. América Latina tiene 27 ciudades que superan el millón de habitantes y más de 100 millones de personas viven en las 7 ciudades más grandes del área. Actualmente, más que en la década del 80, se ven acentuadas en los países latinoamericanos las **desigualdades internas y externas**.

El fenómeno de la globalización identifica un proceso que da cuenta de la intensificación de los flujos de información, mercaderías, capital y personas. Portadores, en espacios y tiempo, **de nuevas formas de pensar, de producir, de vincularse o de relacionarse**.

Las ciudades en términos actuales, pueden ser pensadas a partir de expresiones tales como redes, circuitos, flujos e interconexiones. Dichos conceptos hacen referencia a **otras modalidades de estructuración del espacio** dominadas por la noción de movilidad y tiempo instantáneo, real, donde la localización precisa en el espacio concreto es un tema **secundario**, las actividades económicas y culturales, la vida cotidiana y los lugares construidos se organizan según las nuevas leyes de redes y flujos³.

La problemática de la globalización contribuye a que sólo un número limitado de países realice la mayoría de dichos flujos y transacciones económicas internacionales y sólo algunas ciudades como por ejemplo Nueva York y Tokio consoliden su rol de centros líderes.

Hoy, ciertas ciudades como México o San Pablo se han apropiado de papeles claves en la organización de los **megaregiones**, mientras que otras como Buenos Aires y Montevideo

² Eliash H., San Martín E. "La vivienda social y la construcción de la periferia urbana en América Latina" publicado en: *Arquitectura Latinoamericana en el siglo XX*, coord. Ramón Gutiérrez. Editorial Cedodal. 1999. Bs. As.

³ Este tema ha sido desarrollado por la Arq. Schneier-Madames en "Las formas de la ciudad a la hora de la globalización", impreso en **Revista ARQUIS** N° 2.

han perdido sus roles tradicionales o se hallan en la búsqueda de nuevas definiciones y posicionamientos como puede ser el caso de Rosario en Argentina, en el área Mercosur.

Estas ciudades globales son en la actualidad los lugares donde se produce una situación de **disociación respecto al entorno natural, histórico, social y cultural** que se designa con el nombre de “**extraterritorialidad**”. La redefinición de los parámetros de la cultura urbana han modificado **los modos de ser, de habitar, de relacionarse en la ciudad y con ella**.

Las nuevas tecnologías de la comunicación han hecho posible esta combinación específica a escala mundial que asocia la integración de la economía y desterritorialización de actividades.

Es frecuente que nos encontremos con complejos de oficinas gigantescos como pueden ser los docklands londinenses, los telepuertos o los centros peatonales, megahoteles, shoppings y edificios multifuncionales inteligentes, todos ellos conforman “los puntos nodales” de estas ciudades globales articulando, tanto a su alrededor como a grandes distancias, una multiplicidad de funciones a través de redes telefónicas y/o informáticas mundiales, por ejemplo el teletrabajo.

En las grandes ciudades latinoamericanas las nuevas actividades urbanas se ubican preferentemente en las periferias cada vez más extendidas llegando a conformar verdaderas “ciudades” dentro de las ciudades. Dicha expansión tiene que ver con el grado de saturación de las redes de servicios lo cual coincide algunas veces con el despoblamiento general de las zonas centrales y los cascos históricos.

Por lo general, es en la periferia donde también se encuentran los **bolsones de extrema pobreza** como las favelas brasileñas, las villas miserias en Argentina, las callampas chilenas y las precaritas mexicanas, entre otras, que fueron construyéndose a partir de las migraciones rural –urbana de la década del 50, dando lugar a la conformación de los asentamientos irregulares que crecieron enormemente entre los 60/ 70 y que desde los años 80 son la expresión de una **sociedad informal** fuertemente definida. El hacinamiento y la carencia de servicios urbanos y pésima calidad de vida⁴ son algunas de las características de estos espacios urbanos.

La crisis económica y la aplicación de programas de **ajuste estructural global**, han producido como efecto una **disminución de la intervención social del Estado**, lo que se traduce inmediatamente en el espacio urbano, puesto que van desapareciendo de los programas públicos la construcción de “las viviendas de interés social” y se implementan en términos generales un tipo de intervenciones urbanísticas de carácter meramente administrativo, pues se dedican casi exclusivamente a regularizar la propiedad de la tierra urbana donde se asientan las viviendas ilegales o la rehabilitación de áreas degradadas para la localización de emprendimientos privados.

⁴ “El 79 % de la población habita viviendas con más de 5 personas por dormitorio y el 42% de la población habita viviendas de un solo dormitorio. El 60 % de la población no recibe agua por cañerías y se abastece de acequias, carros cisternas, etc; más del 78 % de los hogares no disponen de ningún sistema de alcantarillado, y el 65 % de las viviendas no tiene energía eléctrica”. Extraído del texto citado como n° 2.

Dichas políticas urbanas se han transformado en programas sectoriales de infraestructura en relación con las grandes operaciones internacionales, verdaderas proezas arquitectónicas y estéticas.

Hasta la década de 1950, muchas de las ciudades iberoamericanas habían conservado, el dinamismo de las ciudades coloniales, manteniéndose los usos de las plazas históricas y las calles peatonales a donde se iba durante la semana a trabajar o los fines de semana simplemente a pasear, sin impedir que la mayoría de ellas se estructuraran como ciudades con diferentes barrios. Los cuales configuraron formas de vida singulares, con sus propios equipamientos e infraestructuras conformando la base de solidaridad inicial de la población.

En el presente la presencia de los centros comerciales, megahoteles, edificios inteligentes y los barrios cerrados introducen un cambio de escala en la ciudad. Los volúmenes son de grandes dimensiones, cerrados, autosuficientes, con microclima artificial, controlados, seguros. Estas arquitecturas urbanas y estandarización de los espacios crean las **islas** de la ciudad global produciendo una transformación en la noción de **espacio público**, siendo este reemplazado por áreas privadas de uso restringido.

Estos objetos como los *shoppings* se estructuran a partir de una multiplicidad de comercios, bancos, plazas, supermercados, salas de arte, cine, clínicas, discotecas, restaurantes y servicios de todo tipo. La imagen urbana que proponen va desde los planteos ultramodernos a la de reproducciones o restauraciones de centros históricos o espacios regionales.

También encontramos en nuestras ciudades manifestaciones arquitectónicas que se reproducen de forma casi idéntica: *fast food* como los locales de Mac Donald, supermercados, estaciones de servicios con mini mercados y cadenas de hoteles. que se encuentran en todo el mundo. Grandes o pequeñas las ciudades adoptan estas formas urbanas. Más aún ciertas ciudades menores han entrado, directamente, en la era urbana mundial gracias a estos elementos.

La escritora y crítica argentina Beatriz Sarlo en su libro *Escenas de la vida posmoderna* nos señala que hoy:

“En muchas ciudades no existe un ‘centro’. Quiero decir: un lugar geográfico preciso, marcado por monumentos, cruce de ciertas calles y ciertas avenidas, teatros, cines, restaurantes, confiterías, peatonales, carteles luminosos destellando en el líquido, también luminoso y metálico, que baña los edificios. En los años ‘30, se podía discutir si el ‘centro’ verdaderamente terminaba en tal calle o un poco más allá, pero nadie discutía la existencia de un sólo centro: imágenes, ruidos, horarios diferentes. Se iba al ‘centro’ desde los barrios como una actividad especial, de día feriado, como salida nocturna, como expedición de compras, o simplemente, para ver y estar en el centro”⁵.

De los barrios hoy, ya no se sale al centro, ya que no existe un único centro. Ya casi no nos movemos de una punta a la otra de la ciudad. Los barrios ricos por su parte, han establecido sus propios centros, quizás más limpios, más ordenados, o mejor vigilados, **cambiando el concepto de espacio público** impidiendo un intercambio más democrático. Podríamos decir entonces que la gente actualmente pertenece más a los barrios urbanos o a los barrios “audiovisuales”, ya que perciben la ciudad en forma mediatizada.

Acordamos con Néstor García Canclini cuando dice que “...*la coexistencia no regulada de varios modelos de desarrollo urbano en países dependientes genera a la vez, comunicaciones ágiles y embotellamientos, acceso más o menos simultáneo a una oferta cultural internacional y la dificultad de gozarla porque el museo o el teatro queda a una hora o dos de nuestra casa, y el transporte es deficiente, porque se corta la luz cuando llueve y debemos regresar de la computadora a la máquina de escribir, porque tenemos fax pero hace dos meses que no nos arreglan el teléfono*”⁶.

En estas grandes ciudades diseminadas en el espacio, nos resulta muy difícil tener idea de dónde comienzan y donde terminan, o en que lugar preciso nos hallamos. En general la población, posee una vaga experiencia de la ciudad como conjunto, solo la percibe de forma fragmentada, el simulacro de la totalidad quizás se pueda obtener desde los helicópteros que dirigen el tránsito.

Cada grupo de persona recorre apenas solo pequeños sectores de las ciudades, cuando desarrolla sus tareas habituales. Es por esto quizás que se pierde la experiencia de lo urbano, **debilitándose los lazos de solidaridad y la idea de pertenencia.**

En este sentido podemos señalar como fenómeno, la creciente dificultad que tienen los actuales habitantes de nuestras ciudades para identificarse con el entorno en el que viven y trabajan. Ya que cada vez son menos los que viven y trabajan en el mismo inmueble y posiblemente sean muy pocos los que viven y trabajan en el mismo lugar en que nacieron.

Las actividades vitales de los pobladores urbanos se desempeñan en diversas escalas que van desde la casa a la calle, al barrio, o la de la misma ciudad.

Esto se debe a la cada vez es mayor la movilidad que caracteriza a la población, ligada a su vez a los factores de economía cambiante, las tradiciones mutantes, las nuevas oportunidades de trabajo, la menor sujeción a la actividad ejercida por la generación precedente, los cambios generales de las modas y los gustos entre otros aspectos diversos.

Todo ello lleva a una mutabilidad de los valores formales y significativos del entorno construido, o sea del marco de vida del ciudadano corriente.

Por lo cual se produce la **pérdida de significados** de las formas urbanas y por lo tanto, una incapacidad para sentir la ciudad como un **bien colectivo** al cual se está vinculado por obligación a la par que por derechos individuales.

⁶ García Canclini Néstor : *Imaginarios Urbanos*. Eudeba. Bs. As. 1996.

“Hasta en los sectores más politizados o más organizados para defender algo de la ciudad, suele haber visiones restringidas del propio barrio, sector o grupo social al cual se pertenece y de las instituciones con las cuales cada uno se relaciona. Casi nadie identifica causas estructurales que en la literatura de las ciencias sociales son muy conocidas acerca de por qué la crisis del tránsito, de la contaminación u otros acontecen en la ciudad. En este sentido, hablamos de una cultura prepolítica, una cultura preestructural, que se reduce a pequeños espacios.”⁷

La existencia de una economía y de una **“cultura mundo”**, la homogeneización de consumos, de espacios y formas, no implica la negación de las **culturas locales**.

La idea de una red de comunicaciones que tiende a privilegiar lo global en detrimento de lo local **no da como consecuencia necesariamente el aniquilamiento de las partes** sino la coexistencia de una multiplicidad de manifestaciones que producen una **necesaria redefinición de los rasgos culturales**.

Sin duda el desarrollo sin precedentes del aparato tecnológico constituye, además, la infraestructura material de una cultura que se mundializa, ejemplo de esto son los satélites de comunicación, la informática, que han posibilitado el desarrollo de cadenas televisivas planetarias y de firmas globales de publicidad, de medios que difunden las mismas informaciones, productos, modelos de comportamiento, en áreas cada vez más grandes, como Televisa y Globo en América Latina.

La televisión y el estallido comunicativo de los últimos tiempos han sido el vehículo ideal para anular cualquier distancia y hacer de **lo universal algo local y viceversa**.

Los referentes culturales están hoy más ligados a procesos mundiales que a las fronteras delimitadas por lo nacional o local. La globalización impacta en los procesos de identificación de la gente porque pone delante de ella **nuevos Otros** que actúan como modelos para asemejarse o diferenciarse.

Latinoamérica no se desarrolla de manera homogénea, la **heterogeneidad multicultural y multitemporal** que nos caracteriza nos obliga a repensar sobre la particular **hibridez**⁸ de nuestra cultura y como estamos insertos en el mundo global.

Podríamos decir que las ciudades latinoamericanas poseen un **carácter ambiguo y heterogéneo**, donde los restos del pasado se confrontan con una construcción acelerada del presente.

En muchos casos se tiene la sensación de vivir en distintos siglos a la vez, ya sea por la coexistencia de manifestaciones culturales o arquitectónicas de distintas épocas, casi superpuestas en el paisaje urbano, o por ejemplo por manifestaciones como las ocurridas en tiempos recientes, de enfermedades que pensábamos propias del siglo XIX, como el **brote de cólera** sufrido por Argentina, Bolivia y Perú y la tuberculosis o la lepra.

⁷ Ibidem 6

⁸ Se usa el término hibridez en el mismo sentido que lo emplea García Canclini, N. en su libro *Culturas Híbridas. estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ed. Grijalbo. 1990.

Estos procesos se dan con intensidades diferenciales según las clases sociales y las regiones. En cada país de América Latina existen algunos sectores más “modernos” que otros, éstos están más comunicados internacionalmente, como las empresas y las universidades, que viven con los mismos estándares de consumo.

Parecería que ciertas capas consumen las mismas cosas, ya no sólo como clase social sino como grupos etarios, jóvenes, viejos, minorías, pero también es cierto que hay vastos sectores de la población que están excluidos de esos consumos, lo cual no quita que los grupos marginales de Buenos Aires o Río de Janeiro, no consuman la misma marca de jean o televisores.

Desde esta mirada latinoamericana que intentamos construir, lo importante para nuestros países, no es tanto entender qué es lo específico de la cultura urbana, sino cómo se manifiesta la **multiculturalidad** en este espacio que todavía llamamos ciudad.

En realidad vivimos entre tradiciones como las barriales, diversas formas de organización y/o distintos tipos de comunicación junto a las manifestaciones de la posmodernidad.

En megalópolis como México o San Pablo encontramos diferentes historias contenidas. Particularmente si observamos a la ciudad en Buenos Aires veremos como esta es un buen ejemplo de la complejidad multicultural. Podemos retrotraernos en la historia, y ver cómo comenzaron a coexistir los diferentes grupos étnicos producto de la inmigración decimonónica. También podríamos, parafraseando a G. Canclini, considerar a Buenos Aires hoy, como la tercera ciudad Boliviana o Los Ángeles la cuarta ciudad mexicana.

La posibilidad de que podamos reconocernos históricamente en nuestro propio entorno físico y social, crea el carácter activo de la identidad cultural.

Debemos pensar entonces la ciudad como totalidad compleja, que es necesario recuperar como espacio público de discusión y realización. Potenciando con ello el desarrollo de experiencias culturales a través del ejercicio de la ciudadanía.

Para afrontar los cambios y transformaciones que propone esta etapa de la historia, los **gobiernos locales** deben intentar articular un conjunto de acciones y propuestas que les permitan enfrentar con mayor fortuna los desafíos **otorgando a sus habitantes mayores oportunidades de desarrollo y crecimiento individual y colectivo.**

2. El rol de las redes contemporáneas

“... Sólo quienes sean capaces de sostener la utopía,
serán aptos para el combate decisivo,
el de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido”
Ernesto Sábato⁹

Como vimos, esta nueva situación del mundo basada en renovados equilibrios regionales y flujos, este proceso de globalización no se produce independientemente de las ciudades, sino que éstas **participan activamente**.

Se genera por ello, una competencia entre las áreas urbanas, ya sea por el tipo de especialización o por las proximidades geográficas, configurándose las ciudades como puntos centrales de vastas áreas de influencia.

Aquellas áreas urbanas que se hallan próximas, compiten para consolidarse como centros económicos, culturales o políticos de la macroregión a la que pertenecen.

Pero esta competencia salvaje, puede cambiarse por el concepto de **cooperación** cuando, aquellas ciudades establecen acuerdos basados en proyectos que pueden resultar beneficiosos para el conjunto de la región, o cuando emprenden proyectos conjuntos para defender sus intereses frente a otros territorios.

Jordi Borja¹⁰ plantea al respecto que, a partir de 1985 las **redes de ciudades** han experimentado un enorme auge de consolidación, como una **estrategia casi obligatoria** para la mayoría de las ciudades grandes y medianas.

Las redes establecen nuevos criterios de organización ya que dejan de lado el modelo rígido de ayudas regionales y estatales, posibilitando el reconocimiento de intereses particulares en los diferentes ámbitos regionales, potenciando que **las ciudades y las regiones sean actores activos** en la construcción de un espacio internacional, organizándose en red y no en forma piramidal.

Se conforman así **espacios de relación y espacios regionales** definidos por las áreas urbanas que los constituyen y ya no por las delineaciones administrativas.

Las ciudades por lo tanto son los actores de este nuevo tipo de organización basada en flujos que conforman nuevas vinculaciones territoriales.

“Las redes se consolidan también como un sistema complementario de solidaridad internacional y de aplicación de políticas redistributivas (...) en tanto que se producen efectos de difusión de ayudas, de best practice y de tecnologías desde los centros urbanos más dinámicos y avanzados hacia aquellos con problemas de desarrollo o crisis económicas y sociales (...) Las redes de ciudades

⁹ Sábato, Ernesto. *Antes de fin*. Memorias. Seix Barral. Argentina. 1998.

¹⁰ Borja J., et al. *Local Global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Pg. 321. Talleres gráficos de Gráfica Internacional SA. Madrid. 1998.

*aparecen como un instrumento de representación complementario y alternativo a los organismos de representación formal ya existentes a nivel internacional*¹¹ y desempeñan una función importante en la mejora de la competitividad de las ciudades que la conforman.

La **participación en redes** se ha convertido en una **estrategia vital** para la inserción de las ciudades en el entorno internacional. Siendo algunas de sus ventajas las de permitir a sus miembros establecer vinculaciones con un sistema de relaciones superiores, acceder a mayores volúmenes de información, incentivar para el desarrollo interno de la calidad de vida, también posibilitar la promoción en el tiempo de unas ciertas líneas de acción que normalmente se ven interrumpidas por contingencias coyunturales.

De esta forma las ciudades tienden a integrarse en sistemas urbanos que no siguen una lógica de continuidad territorial. El territorio entonces, se organiza a través de espacios interconectados por la red, con sus puntos fuertes en los centros urbanos, los cuales dejan de establecer sus jerarquías en relación con los roles que ocupaban anteriormente, como ser la capital de una nación o el centro de un poblado.

Las asociaciones de ciudades pueden ser tanto mundiales como regionales, sectoriales o temáticas. Existen organizaciones de ciudades que están coordinadas a nivel mundial que se denominan G4, de estas 4 organizaciones, dos de ellas tienen vocación universal UTO¹²-FMCU y IULA¹³ y las restantes son propias de las grandes ciudades y se las conoce con el nombre de Metrópolis¹⁴ y Summit¹⁵.

Son las grandes ciudades, son las que tienen las mayores posibilidades de crear sus organizaciones propias, a modo de ejemplo podemos mencionar organizaciones como Eurociudades, la UCCI (Unión de Ciudades Capitales de Iberoamérica) o Ciudades Mediterráneas.

La conformación de uniones “políticas-económicas supraestatales” tales como la Unión Europea o el Mercosur han establecido redes regionales temáticas para promover políticas específicas. Es así como en América Latina se conforma la red de Mercociudades integrada por Asunción, Río, Porto Alegre, Montevideo, Córdoba, Rosario, Buenos Aires, entre otras.

¹¹ Ibídem 10.

¹² UTO: Organización Mundial de Autoridades Locales y Regionales, que fue fundada en 1957. Su objetivo es el de construir una paz verdadera a través de las democracias locales.

¹³ IULA fundada en 1913, Organización Internacional de Autoridades Locales. Los miembros directivos son 250 organizaciones de 90 países. Es una organización descentralizada que coordina la mayoría de sus actividades a través de 6 secciones regionales (Asia- Pacífico; este del Mediterráneo y Medio Oriente, Consejo de Municipalidades y Regiones Europeas, Latinoamérica y Norteamérica). Para mayor información consultar el Informe del Secretariado de la IULA del G4, 1996.

¹⁴ Metrópolis: es una Asociación Mundial de las Metrópolis Principales, que se crea en Montreal en 1985. Esta conformada por más de 55 ciudades y áreas metropolitanas con poblaciones mayores de mil habitantes. Su objetivo principal es el de reunir a los líderes más importantes del mundo para confrontar experiencias y poner en práctica programas de cooperación.

¹⁵ Summit: red de las principales ciudades del mundo, que reúne a los actores de la política y la administración de estas para intercambiar experiencias y opiniones.

Las organizaciones temáticas promueven el intercambio de experiencias, desarrollan la cooperación entre ciudades, estableciendo objetivos y a veces proyectos comunes. Ejemplos de estas pueden ser las Ciudades Saludables, el Foro de Seguridad Ciudadana, etc.

3. Ciudad Educadora

*“Hay un único lugar en donde ayer y hoy
se encuentran y se reconocen y se abrazan,
y ese lugar es mañana”
Eduardo Galeano¹⁶*

En el Primer Congreso Internacional de **Ciudades Educadoras**, celebrado en Barcelona en noviembre de 1990, se suscribió una Carta que recogía los principios básicos para definir un modelo progresista de ciudad y se dio inicio a la construcción de la Red.

Este proyecto educativo de **Ciudad Educadora** ha sido concebido como instrumento generador de un proceso de **participación ciudadana** que posibilite la creación de consenso sobre **prioridades educativas y la asunción de responsabilidades colectivas en materia de educación**, ya que entiende la participación como base de la convivencia democrática.

La Carta de Principios en su artículo primero nos plantea que:

“Todos los habitantes de una ciudad tendrán derecho a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la propia ciudad ofrece. Para que ello sea posible, se deberán tener en cuenta todas las categorías, con sus necesidades particulares.

Se promoverá la educación en la diversidad, y para la comprensión, la cooperación y la paz internacional. Una educación que evite la exclusión por motivos de raza, sexo, cultura, edad, discapacidad, condiciones económicas u otras formas de discriminación.

En la planificación y gobierno de la ciudad se tomarán las medidas necesarias encaminadas a suprimir los obstáculos de cualquier tipo, incluidas las barreras físicas, que impidan el derecho a la igualdad. Serán responsables de ello tanto la administración municipal como otras administraciones que incidan en la ciudad; y estarán también comprometidos en esta empresa los propios habitantes, tanto en el nivel personal como a través de las distintas formas de asociación a las que pertenezcan”.

Estos conceptos parten de entender que el espacio político definido por un municipio o una región cambia el horizonte participativo de los ciudadanos, pues se crea un ámbito político menor que el de la escala nacional, donde los intereses y demandas se pueden expresar con mayor fuerza, posibilitando el establecimiento de un nuevo tipo de relaciones

dinámicas entre gobernantes y gobernados.

Dentro del marco de AICE, **los municipios** entonces, son los encargados de desarrollar con eficacia las competencias que les corresponden en materia de **educación** por lo cual deben plantearse una política educativa amplia y de alcance global, de manera de incluir en ella todas las modalidades de educación formal y no formal así como las diversas manifestaciones culturales.

El concepto de Ciudad Educadora lleva implícito la necesidad de realizar una tarea sensibilizadora, pues por un lado, recuerda a los ciudadanos que es una responsabilidad compartida el tratar de conseguir que una ciudad sea más **civilizada, pacífica, democrática, justa y acogedora** y por otro recuerda a quienes ejercen el poder político y la gestión de gobierno, que no todos poseen las mismas responsabilidades, ya que muchas de las acciones que estos emprenden tiene consecuencias de carácter educativo¹⁷.

Hoy vemos como este modelo operativo de acción ciudadana, impulsado por los **gobiernos locales** está dando sus frutos. Después de 10 años, se ha ido consolidando una red de ciudades que comparten la misma utopía y que se han empeñado en intercambiar ideas y experiencias, muestra de ello es la consolidación reciente de las redes regionales de Ciudad Educadora, en Brasil, Chile y México.

4. De la ciudad educativa a la ciudad educadora

*“Andar una ciudad es desandarla,
construirla y volverla a construir,
mirarla hasta que ceda sus misterios,
hasta percibir sus dimensiones en el tiempo.”*
Murrieta Rodríguez¹⁸

Inmersas en un proceso de profundos cambios sociales, cada vez más rápidos y complejos, las ciudades así como la educación deben implicarse en un claro **desarrollo estratégico**.

Este desarrollo es fundamental, ya que desde Ciudades Educadoras sostenemos que ***toda ciudad es educativa pero no educadora***. Esto implica un pasaje que se lleva adelante a partir de la voluntad política, la participación ciudadana y la construcción de una estrategia colectiva. En definitiva se trata fundamentalmente de una decisión.

Como argumento de esta estrategia decimos que la formación y educación son posibles desde muchos ámbitos de la **vida cotidiana**, puesto que las personas aprenden y se educan en el transcurso de toda su vida. Y la ciudad tiene que pasar de ser un simple escenario de la acción educativa a convertirse en **agente educador**.

¹⁷ Este tema ha sido desarrollado por Trilla Bernet J. En el texto: *La ciudad educadora, génesis, usos, significados y propuestas*. (Mimeo).

¹⁸ Carpentier, Alejo. *El amor a la ciudad*. Alfaguara, 1996.

¿Cómo hacer para que la ciudad sea educadora de sus ciudadanos?

Debemos dejar de considerar las diferentes formas de educación y aprendizaje como independientes las unas de las otras, y considerar la complementariedad de los ámbitos y momentos de la educación.

La ciudad se disfruta, se padece, se recorre y se usa. El conocimiento informal que produce el espacio urbano es también conocimiento sobre el propio medio.

Jaume Colomer, en el encuentro realizado en 1998 en Argentina, nos decía que:

*“...La educatividad de la ciudad, es decir, su potencial educativo, es uno de los aspectos menos estudiados de la vida urbana. Sabemos que la aglomeración y la densidad son factores constitutivos de la ciudad, que esta concentración es fuente de **diversidad** y de **interacción**, y que la interacción con los demás ciudadanos y con el paisaje urbano es fuente de aprendizaje, de cultura”¹⁹.*

Para que esto suceda, en primer lugar las ciudades deben ser consideradas como reales **espacios de aprendizaje**, organizando, sistematizando y dando profundidad al conocimiento informal que de ella se adquiere espontáneamente a través de la vida cotidiana, y ayudar a descubrir las relaciones y la estructura o estructuras que a menudo no aparecen directamente perceptibles.

En segundo lugar, se trata de **aprender a leer la ciudad**, aprender que es un **sistema dinámico** en continua evolución, para ello es necesario **sobrepasar la parcela** de la ciudad que constituye el hábitat concreto de cada cual. También significa aprender a **leerla críticamente**, a **utilizarla** y a **participar en su construcción**.

En tercer lugar, es necesario aprender a convivir, a vivir conjuntamente es decir a interactuar con los otros. La educación tiene que asumir la difícil tarea de comprender y aceptar la **diversidad** ya que esta potencia el enriquecimiento entre los individuos y los grupos humanos, y evitando con ello, que esta, que se convierta en un factor de **exclusión social**. Para ello es necesario generar los espacios de encuentro y de integración.

En cuarto lugar, decimos que los ciudadanos deben aprender las habilidades mínimas para circular por la ciudad, para utilizar plenamente sus medios de transporte y comunicación, para acortar los caminos y ubicarse en la intrincada complejidad de nuestras urbes.

Aprender a moverse con soltura dentro de ella es un aspecto crucial para la sobrevivencia. Muchas veces nuestra ruta cotidiana determina nuestro conocimiento de la ciudad, o peor quizás, por la rutina de nuestros movimientos **dejamos de conocer hasta por donde transitamos diariamente**. Se debe tratar de ampliar el horizonte de las vivencias cotidianas. Esta tarea no es imposible ya que vemos como algunos ciudadanos en virtud de sus trabajos lo logran con facilidad, por ejemplo los taxistas, o los carteros.

¹⁹ Colomer J. Conferencia inaugural del Seminario Internacional de Ciudades Educadoras del Cono Sur, *Una alternativa para los gobiernos locales*, celebrado los días 17-18-19 de noviembre de 1998 en el Banco Municipal de la ciudad de Rosario (Argentina).

No es suficiente aprender a moverse por la ciudad, sino que hay que poder valerse de todos los recursos y servicios que éstas nos ofrecen.

En general las ciudades disponen de infinitas ofertas de todo tipo y en especial de carácter cultural, a las cuales no se acude ya sea por desconocimiento, descuido o temor. Es más fácil reconocer dónde se pueden realizar las compras diarias que ubicar la localización de las bibliotecas populares. Saber de la existencia de estos recursos y como acceder, ello es parte de la construcción de la ciudadanía.

En definitiva si entendemos a la ciudad como lugar de vida también puede deducirse fácilmente que, para su evolución y para sumar mejores condiciones al ambiente urbano, es pertinente la plena **participación de sus habitantes** en la defensa de sus intereses.

Entonces, en quinto lugar (su lugar en el enunciado no le quita el mérito de ser uno de los más importantes) se deben reconocer cuáles son los derechos y deberes que todos como ciudadanos poseemos, y así comenzar a decidir sobre el futuro de la ciudad. Porque al decir nuestra ciudad, nuestro barrio, estamos invocando la identidad, la propiedad, el lugar la pertenencia.

Es saberlos propios es asumir la gestión de resolver o encaminar las demandas, las propias del barrio y las de sus articulaciones con el resto de la ciudad. Todo ciudadano es un interlocutor válido en la toma de decisiones sobre la ciudad, dado que nadie mejor que él puede detenerse a resaltar sus virtudes y sus falencias.

No obstante cada ciudadano debe ser también y sobre todo participante activo en el hecho de detenerse a repensar la ciudad, apropiándose de lo que le pertenece, de lo que es suyo, sin discusiones y en especial con el objetivo de sumar voluntades en la defensa de la calidad de vida.

Para lograr esto es necesario que los **gobiernos locales** posean los mecanismos institucionales adecuados que posibiliten que un número representativo de ciudadanos puedan intervenir en el planeamiento urbano y la construcción de políticas públicas necesarias para el diseño de la ciudad presente y futura. Y los ciudadanos debemos aprender a participar activamente en la conquista y construcción de nuestras ciudades.

“La democratización de los municipios es una condición fundamental para que se dé una real educación para la democracia. Supone necesariamente la superación de las formas autoritarias de conducción y la aceptación de las ideas de autonomía, de responsabilidad y de diálogo. Estas premisas implican, entonces la responsabilidad por parte del estado de asegurar la educación extendiéndola como el desarrollo integral del individuo para su inclusión en la sociedad a través de la formulación de una conciencia social abierta al cambio y a la participación”²⁰.

²⁰ Cabezudo A. *Estrategias educativas en la ciudad*. Publicado en Plan para el desarrollo de Armenia 1998. Pg. 92.

5. Pedagogía urbana: marco conceptual de la ciudad educadora

*“Tenían las manos atadas, o esposadas,
 y sin embargo los dedos danzaban, volaban, dibujaban palabras...
 Cuando es verdadera, cuando nace de la necesidad de decir,
 a la voz humana no hay quien la pare.
 Si le niegan la boca, ella habla por las manos,
 o por los ojos, o por los poros, o por donde sea.
 Porque todos, toditos, tenemos algo que decir a los demás,
 alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada.”*
 Eduardo Galeano²¹

Si el mundo de la cultura, a partir de los procesos que hemos destacado en los apartados anteriores, se ha transformado aceleradamente, la educación –entendida como un complejo de actores, escenarios, rituales y significados– no ha permanecido ajena.

Los fenómenos que venimos destacando, vienen constituyendo un amplio arco de experiencias culturales que producen un fuerte impacto en el campo educativo²². En este sentido la idea de campo nos permite reconocer múltiples escenarios para la educación, así como problemáticas y estrategias de intervención.

Las afirmaciones que estamos produciendo no desconocen que, pensar a la educación de esta manera, se encuentra con obstáculos muy fuertes. En primer lugar porque en la historia de la educación, muchas veces, se ha reducido ésta a la institución escolar. En segundo lugar porque, sobre todo a partir de algunas reformas educativas introducidas en América Latina en la última década, se ha puesto el énfasis en el conocimiento entendido como una sumatoria de respuestas tecnocráticas.

En relación con el primer punto, debemos decir que, mientras se afirma que la institución escuela es el único lugar de aprendizaje en el *afuera*, en ese incierto mundo de calles se producen “otras prácticas” que, amenazan con des-organizar este orden escolar. Tal vez porque estas prácticas no se quedan afuera sino que se cuelan en las instituciones y al hacerlo producen ruido, en algunos casos enmudeciendo a los actores.

Debemos reconocer que nos encontramos en un mundo de profunda mutación, que estas mutaciones son un signo epocal, y que esto no sólo se circunscribe al plano político y social sino que también corresponden al mundo pedagógico.

En términos de la **pedagogía urbana** afirmamos que, el proceso de enseñanza aprendizaje, necesita reconocerse en múltiples espacios educativos que no nieguen la significatividad histórica de la institución escolar (sino que la enriquezcan) pero que a la vez los extienda.

Desde esta perspectiva nos parece importante recordar lo siguiente:

²¹ Ibidem 16.

²² El concepto campo educativo ha sido construido para designar un espacio en permanente construcción y múltiplemente significado que designa problemáticas complejas. Ver: Puiggrós, Adriana. *Volver a educar*. Ed. Ariel. Bs.As. 1995.

*“El concepto de ciudad educadora acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales. La ciudad educativa es un entramado de instituciones y lugares educativos. Los nudos más estables y obvios de esta trama están constituidos por las **instituciones formales de educación** (escuelas, universidades, etc.). Pero coexisten con ellas, por un lado, todo el conjunto de **intervenciones educativas no formales** (organizadas a partir de objetivos explícitos de formación o enseñanza pero fuera del sistema de la enseñanza reglada: educación en el tiempo libre, auto-escuelas, etc.), y, por otro lado, el difuso y penetrante conjunto de **vivencias educativas informales** (espectáculos, publicidad, relaciones de amistad, etc., etc.). Quizás el medio urbano sea precisamente el mejor ejemplo de las constantes interacciones entre estos modos de educación.”²³*

En síntesis, cuando hablamos de **educación** no la reducimos a la institución escuela sino que, de ahora en más, va a ser entendida como un **proceso complejo** que se desarrolla en múltiples espacios y por lo tanto, la tarea educativa no se centra en un solo sujeto histórico, como el maestro, sino que instituye a otros actores.

En relación con esto último entendemos que, una ciudad educadora no solo necesita para el desarrollo de una estrategia educativa, de todos los espacios posibles, sino que también de actores que asuman la tarea de enseñar, más allá de la acreditación profesional.

En este contexto los aportes de la pedagogía urbana más significativos son los siguientes:

1. Ampliación del campo de acción pedagógica
2. Construcción de valores democráticos-participativos
3. Resignificación de la ciudadanía: de objetos urbanos a sujetos
4. Multiplicación de redes educativas y culturales

Este “desmonte” de los procesos educativos de sus escenarios sedentarizados implica una pregunta fundamental ¿qué estamos entendiendo por enseñar y aprender?

Como primera aproximación en el proceso de construcción de respuestas posibles podemos reconocer algunas imágenes interesantes, entre ellas la de los maestros griegos caminando por las calles, los artesanos medievales en sus talleres, los monjes en sus monasterios y el anciano en las tribus.

Estas imágenes, más allá de las diferencias históricas y políticas, están montadas sobre un acontecimiento fundamental del proceso de reproducción de una sociedad: la **transmisión cultural**.

²³ Trilla Bernet, Jaume . Introducción al Documento “La ciudad educadora”. Ayuntamiento de Barcelona. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. 1990. Pg.13. El subrayado es nuestro.

Ponemos el acento en esta acción, ya que partimos de entender que allí se funda el hecho de educar, en el acontecimiento histórico - social de la transmisión de una cultura, y en el caso particular del proceso de enseñanza - aprendizaje se trata de una relación donde se transmite un saber y un oficio.

El artesano transmite a su aprendiz un saber y un saber - hacer pero, en ese acto construye nuevos saberes sobre ese oficio, de la misma manera que el anciano transmite una historia acerca de su pueblo, pero a la vez lo reconstruye y señala aprendizajes para el presente de su comunidad.

No lo estamos planteando en el sentido del viejo concepto elaborado por el sociólogo francés Emile Durkheim, cuando señala que la educación es la transmisión de una cultura de las generaciones adultas a las jóvenes, sino en tanto que sujetos históricos somos productores de saber, portadores de una herencia y por lo tanto transmisores.

Nunca mejor las palabras del escritor Jacques Hassoun: “Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores.”²⁴

Pero este proceso de transmisión, cuyo escenario principal y función social estaban claramente definidos: promover el progreso indefinido, ha tomado otras características en el contexto de las redefiniciones de los parámetros que en el apartado anterior describiéramos.

Los escenarios presentados por los filmes de ciencia ficción pueden ser reconocidos en espacios urbanos concretos, la creciente masificación del mundo de las imágenes que nos llega a través de nuestro televisor y el uso de los aparatos tecnológicos que tan hábilmente nuestros jóvenes realizan, trastocan -permanentemente- los referentes culturales que, como ya dijimos, están hoy más ligados a procesos mundiales que a las fronteras delimitadas por lo nacional o local²⁵.

La transmisión cultural, sostenida desde la relación asimétrica adulto/joven o maestro/adulto, sobre la cual se construyeron los sistemas de educación y modos de aprender en el siglo XXI, muy ligados a la construcción de los Estados nacionales se encuentra fuertemente cuestionada ya que la escuela no puede dar cuenta de ese afuera que se transforma de manera acelerada.

Desde esta lectura, una ciudad educadora, se debe construir desde las múltiples posibilidades que le brinda la complejización del mundo urbano, pero también a partir de sus actores, portadores de una historia, de una herencia y de lo nuevo y, fundamentalmente, transmisores de una manera de existir en ese espacio.

La consideración de este aspecto de las ciudades, al deconstruir el proceso de transmisión cultural de un único escenario, nos abre la posibilidad de considerar otros.

²⁴ Hassoun, Jacques. *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor. Bs. As. 1996. Pg.15.

²⁵ En Argentina, por ejemplo, se ha divulgado la celebración de Halloween entre los niños y jóvenes.

Este des-centramiento instala nuestra mirada a otros procesos educativos, tal vez menos centrales que los escolarizados, pero que forman parte del circuito de transmisión cultural y que constituyen verdaderas redes de educación.

6. Nuevos escenarios educativos

“..padezco de la bendita manía de contar. Y me pregunto: esa manía, ¿se puede transmitir? ¿Las obsesiones se enseñan? Lo que sí puede hacer uno es compartir experiencias, mostrar problemas, hablar de las soluciones que encontró y de las decisiones que tuvo que tomar, por qué hizo esto y no aquellos, por qué eliminó de la historia una determinada situación o incluyó un nuevo personaje...”
Gabriel García Márquez.²⁶

Si bien, la escuela ha sido el dispositivo más relevante en la historia de la educación, en su devenir como institución se puede reconocer una fijación de lugares que ha implicado una asimetría permanente de la interacción docente-alumno y un tratamiento de los saberes montado en tradiciones logocéntricas.

A pesar de ésto y, fundamentalmente, por la clara división entre un interior y un exterior institucional, existieron numerosos intentos por construir simulaciones de ese exterior en el espacio escolar, claro ejemplo de esto es la Escuela Nueva o algunas prácticas pedagógicas recientes que reconocen a la psicogénesis como argumento teórico-metodológico.

De todos modos se trató justamente de esto, de una simulación, por lo que desde la pedagogía urbana sostenemos que:

Ante la imposibilidad de simular el exterior, la escuela debe actuar abriéndose a la realidad, haciendo del ambiente que la rodea, un espacio de formación válido

Esta afirmación implica el inmediato reconocimiento de lo que llamamos **nuevos escenarios educativos** que son esos *otros lugares de la educación* donde se desarrollan prácticas y estrategias perfectamente designables como educativos.

Estos escenarios, implicados en tratamientos de problemáticas diversas, con sus tareas de formación han abierto el abanico de las actividades culturales, políticas y pedagógicas, implicando a sus protagonistas en la construcción de una matriz de saberes muy ligados al concepto de autogestión y participación.

Al reconocer la importancia pedagógica de esos *otros lugares* que se construyen más allá del espacio institucional que en la memoria colectiva se ha inscripto con el nombre de escuela, en esos otros lugares que llamamos **educación no formal o educación informal**, pretendemos poner el acento en un territorio donde los procesos de enseñanza aprendizaje

²⁶ García Márquez, Gabriel. *La bendita manía de contar*. Ollero & Ramos Editores. Barcelona. 1998. Pg. 15.

se re-significan permanentemente, los contenidos se multiplican e **instityen en sujeto** a aquellos que se involucran.

Pero además, queremos remarcar el hecho de que la formación y el aprendizaje, de ninguna manera se pueden agotar en aquello que acontece en la institución escolar, sino que es necesario considerar la utilización, con fines educativos, de otros recursos y medios del entorno urbano²⁷.

A modo de ejemplo queremos destacar algunos de estos escenarios:

- ✓ Talleres barriales promovidos desde los municipios
- ✓ Bibliotecas populares
- ✓ Museos
- ✓ Sindicatos
- ✓ Organizaciones no gubernamentales
- ✓ Talleres focalizados de acuerdo a la población (niños, jóvenes, adultos, tercera edad); temáticos: medio ambiente, ecología, periodismo, arte, educación vial, etc.
- ✓ Clubes de barrio
- ✓ Tareas de prevención llevadas adelante desde el Área de salud
- ✓ Iglesias (en América Latina, los grupos eclesiales de base tienen gran fuerza en el desarrollo de actividades que enlazan diversos campos como el de la promoción de la salud, la transmisión cultural, la alfabetización, la formación para el empleo, etc.)
- ✓ Partidos políticos (en su historia podemos reconocer tareas de formación en la participación democrática)
- ✓ La alfabetización (con tanta historia en América Latina)
- ✓ Las calles²⁸

Esto no significa que cualquier espacio ni cualquier acción pueden ser incluidas en esta lista. Como criterio básico para ser reconocido en términos pedagógicos decimos que:

“...la intencionalidad de enseñar y aprender, constituye un rasgo esencial para caracterizar un proceso educativo...”

²⁷ Estamos parafraseando una idea elaborada en el artículo “La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora”. Antoni Colom Cañelas. En: Documento “La ciudad educadora”. Op. cit.

²⁸ En la ciudad de Buenos Aires existe un grupo de educadores que enseñan en las calles a chicos que se encuentran trabajando en las paradas de taxis.

7.1. Aprender la, en y de la ciudad ²⁹

Las tareas que se requieren para el pasaje que arriba mencionamos necesitan de un organizador. **Aprender la ciudad** transformaba a esta última en objeto de aprendizaje, **aprender en la ciudad** la ubica como contexto y **aprender de la ciudad** la inscribe como agente educativo.

A manera de guía ofrecemos las siguientes ideas presentadas en el marco del Seminario Internacional de Ciudades Educadoras del Cono Sur, *Una alternativa para los gobiernos locales*, celebrado en la ciudad de Rosario, Argentina en 1998.

A nuestro criterio estas ideas sirven de instrumento para el planteo de una estrategia que posibilite a las ciudades desarrollar líneas de acción en el marco de la pedagogía urbana. No se trata de una receta, ni de planteos absolutos que deben seguirse indefectiblemente, ya que cada ciudad, desde su propia realidad, llevará adelante las acciones que crea pertinente bajo los enunciados teórico-metodológicos que reconozca más adecuados.

Pero, insistimos, para que esto suceda se debe producir un pasaje. **Ninguna ciudad es esencialmente educadora, sino que deviene educadora a partir de una manifiesta intencionalidad.**

Esto requiere de una **planificación** y **toma de decisión** de los gobiernos locales, que deben facilitar los recursos y promover las estrategias que demanda el hecho de hacer que una ciudad sea educadora.

7.1.1. Aprender la ciudad

Tal como ya planteáremos, la ciudad se nos ofrece como un conjunto de escenarios educativos, escuelas, organizaciones vecinales, partidos políticos, ONGs, museos y bibliotecas, entre otras, que operan materialmente produciendo acontecimientos educativos de diversa índole y ricos en experiencias de construcción colectiva.

Entonces desde un **nivel descriptivo**, decimos que:

La ciudad se enseña a sí misma de forma: superficial, parcial, desordenada, estática

Por lo tanto, las tareas que se organicen tienen como meta **descubrir la imagen que los ciudadanos tienen de su ciudad**

Para ésto, desde el **nivel proyectivo** se requerirán acciones tales como:

²⁹ Las ideas fundamentales de este apartado fueron desarrolladas por Jaume Colomer en el Seminario que se cita. Para ampliar proponemos:

Trilla Bernet, Jaume. *La ciudad educadora*. Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Introducción. Barcelona. 1990.

Trilla Bernet, Jaume. *Otras Educaciones*. Editorial Anthropos. Universidad Pedagógica Nacional. Barcelona. 1993.

Autores Varios. *Pensar la ciudad desde la educación*. Documento del seminario Proyecto educativo de ciudad. Curso 97/98. Temas de Educación 12. Diputación de Barcelona. Enero, 1999.

- ✓ Elaboración de materiales para el conocimiento de la ciudad
- ✓ Construcción de centros de información
- ✓ Exposiciones, museos de la ciudad
- ✓ Desarrollo de medidas para incrementar la experiencia directa de la ciudad y reflexión de esta experiencia
- ✓ Promoción de espacios de participación
- ✓ Acciones para desarrollar el sentido de pertenencia

7.1.2. Aprender en la ciudad

Este enunciado nos inscribe en los escenarios y nos involucra en las acciones como sujetos, a partir de los que enunciáramos en el apartado anterior diríamos que nos hace ciudadanos. Aquí pensamos a **la ciudad como contenedora de recursos educativos**.

En el **nivel descriptivo**, reconocemos que:

Las ciudades contienen:

1. Una estructura pedagógica estable formada por instituciones específicamente educativas (formales y no formales)
2. Una malla de equipamientos y recursos, medios e instituciones ciudadanas también estables pero no específicamente educativos
3. Un conjunto de acontecimientos educativos efímeros u ocasionales
4. Una malla difusa pero continua y permanente de espacios, encuentros y vivencias educativas no planeadas pedagógicamente

Por lo tanto una de las tareas fundamentales será:

Elaborar el MAPA EDUCATIVO de la ciudad:

Preguntarnos con qué cuento nos posibilitará realizar un inventario de recursos, así como interrogarnos dónde se localizan permitirá establecer su distribución en el territorio, finalmente debemos determinar qué uso hacen los ciudadanos de esos recursos.

A **nivel proyectivo** algunas acciones a desarrollar pueden ser:

- ✓ Multiplicar los espacios a partir de la creación de nuevas instituciones, recursos, medios, eventos
- ✓ Aprovechamiento educativo de empresas y servicios con los que las ciudades cuentan
- ✓ Coordinar la comunicación, el intercambio solidario en el territorio, reagrupar los

servicios, etc.

- ✓ Promoción de la formación continua de profesionales de la educación
- ✓ Incentivar la innovación educativa de experiencias piloto
- ✓ Importar/exportar experiencias.
- ✓ Acciones preferenciales: atención a sectores marginados, programas de integración, programas de desarrollo comunitario

7.1.3. Aprender de la ciudad

Este enunciado nos señala que la ciudad es una fuente permanente de información, un medio didáctico facilitador de aprendizajes. La idea que la sintetiza es entender a **la ciudad como agente de educación**.

En el **nivel descriptivo** destacamos que las ciudades enseñan directamente:

1. Elementos de cultura
2. Formas de vida, normas y actitudes sociales
3. Valores y contravalores
4. Tradiciones, costumbre, expectativas

La tarea fundamental a desarrollar será la de elucidar el “**Curriculum oculto**” de la ciudad.

En el **nivel proyectivo** las acciones que se promoverán serán:

- ✓ Programa de formación cívica para instituciones educativas
- ✓ Campañas de sensibilización a través de medios de comunicación
- ✓ Intervenciones sobre el entorno

Como efecto de estas acciones se pretende lograr un “**Curriculum deseable**” de mínimos.

8. Conclusiones

Bajo el título “*Argumentos y estrategias para la construcción de la Ciudad Educadora*”, hemos ofrecido algunas lecturas y líneas de acción. En este sentido, los planteos presentados deben ser entendidos como un **marco teórico**. Este no debería quedar el plano de las ideas, sino que requiere ser asumido y transformado a partir de una práctica.

Un marco teórico, no significa la presentación de un producto acabado. En realidad creemos que, en el contexto del presente trabajo, nada mejor que la afirmación de que toda postulación teórica es siempre provisoria.

El desarrollo de estrategias que trabajen en el pasaje de una ciudad educativa a una ciudad educadora, en el contexto latinoamericano implica un recorte de problemas, algunos diagnósticos y la propuesta de posibles respuestas.

Esta construcción implica desplazar las acciones desde una lógica de las urgencias hacia horizontes que promuevan nuevas prácticas cotidianas.

Decimos entonces que:

“La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación y desarrollo de todos sus habitantes...”³⁰

Trabajo presentado originalmente en:
Operación Solidaridad: Agenda para la Calidad de Vida, Mesas Redondas.
Periódico El Nuevo Día
Guaynabo, Puerto Rico
20 de mayo de 2003

Publicado posteriormente:
Pascual Morán, A. & Yudkin Suliveres, A. (2005). Educar para la paz en convivencia solidaria. En *Fundación Operación Solidaridad: Arranca y Acelera / Memorias y plan de trabajo 2003-2006*. San Juan, Puerto Rico: Fundación Operación Solidaridad.

Educar para la paz en convivencia solidaria: Hacia una agenda compartida de investigación en acción

*Anaida Pascual Morán**
*Anita Yudkin Suliveres***

Educar para la paz en convivencia solidaria nos exige idear agendas y proyectos que asuman el concepto *cultura de paz* como movimiento y visión compartida, y la **investigación**, la **educación** y la **acción** como los medios preeminentes para su edificación. Más aún, nos requiere reflexionar, como bien afirma nuestro colega y amigo, el profesor José Luis Méndez, acerca de la relación sinérgica entre *cultura de paz* y *calidad de vida*. La idea de esta sinergia data de la antigüedad. Los mayas, por ejemplo, al referirse en sus lenguas a la “paz”, la vinculaban a una red de conceptos de rico contenido semántico y múltiples significados. Dichos conceptos apuntan a un ideal sagrado y holístico de equilibrio, a una visión integral de la paz, a partir de un concepto de pleno bienestar.

De aquí, que desde nuestra mirada como educadoras y portavoces del colectivo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, donde hemos tenido la suerte de poder ejercer aquello que el escritor uruguayo Eduardo Galeano

* La doctora Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro fundador y fue la primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

** La doctora Anita Yudkin Suliveres es Catedrática en el Departamento de Fundamentos de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Coordina la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz desde 1999.

ha signado como nuestro inalienable “*derecho a soñar*”,¹ nos aventuremos en esta presentación conjunta a abordar el significado de la **educación**, la **investigación** y la **acción** como elementos centrales en la construcción de una cultura de paz y en la creación de una agenda compartida. Nos aventuramos con la esperanza de que a través de dicha agenda podamos contribuir a la construcción de ese “sueño” que nos llama - y que llamamos “calidad de vida” - en momentos que nuestro querido colega el Dr. Manuel Torres Márquez ha signado como “*tiempos de solidaridad*”.²

No resultará sencillo aproximarnos a ese evasivo y escurridizo ideal que hoy nos convoca, ya que como magistralmente expuso en la ponencia de apertura el doctor Fernando Lolas Stepke, “*calidad de vida*” es un constructo dinámico del “*bien ser*”, personal y comunitario, subjetivo e intersubjetivo, complejo y multidimensional, al que se le ha asignado una pluralidad de significados - y que por lo tanto es sumamente difícil de percibir, visualizar, cuantificar, medir y estimar a través del tiempo, de culturas y generaciones. Nuestro modesto aporte girará en realizar algunas precisiones teórico-valorativas y en dejar sobre la mesa algunos desafíos e interrogantes en términos de lo que *construir calidad de vida* nos exige.

Convivencia solidaria y calidad de convivencia desde una paz en positivo

Construir calidad de vida nos exige propiciar la *calidad de convivencia* como **fin** y la convivencia **en** y **para** la acción solidaria como **medio**. Esta postura a su vez, nos requiere consignar una *paz en positivo*, tanto como punto de partida como punto de llegada y punto de continuidad en todo nuestro accionar investigativo, educativo y comunitario. Al hablar de “*paz en positivo*”, podemos hacer una analogía con el constructo de *salud integral* que promueven los modelos de calidad de vida, ya que nos referimos, no a la ausencia de guerra y conflicto conocida como “*paz negativa*”, sino a una paz con justicia solidaria y equidad estructural, que a su vez rechaza todo método violento.³

Educación para una paz integral desde una visión de equidad intergeneracional

Construir calidad de vida nos exige educar para la “paz integral”, la no violencia y los derechos humanos en todo tiempo y momento – desde una visión de “equidad intergeneracional”. Dicha noción ha sido planteada por UNICEF como la “nueva ética para el nuevo milenio”.⁴ Plantea la búsqueda de un nuevo tipo de justicia que debemos promover junto a la igualdad entre las razas, etnias, géneros y naciones. Implica la equidad entre generaciones entrantes y salientes, y sitúan a la infancia y a las nuevas generaciones en un lugar prioritario en toda planificación. Más aún, nos compromete a edificar explícitamente – a partir de un nuevo modo de pensar y sentir, un mundo menos violento y más saludable

¹ Galeano, 1994.

² Torres Márquez, 1996.

³ Jares, 1991; Lederach, 1986.

⁴ UNICEF, 1995.

para nuestros descendientes, con la esperanza de que el llamado “progreso” o “desarrollo” de las naciones recupere su verdadero significado.

Abordar y confrontar nuestra trágica fascinación y adicción: la violencia.

Educar para la paz y la convivencia solidaria, sin embargo, no constituye una tarea improvisada ni fortuita. Los legados de la no violencia y la paz - en claro contraste con los de la guerra y la violencia - nunca han sido tópicos privilegiados por historiadores, investigadores y educadores. Mucho menos han sido ni tienen muchas posibilidades de ser, puntos de debate permanente en foros y ámbitos educativos, o contenidos formales en los currículos escolares y universitarios.⁵ Según el profesor David Diezman de la Universidad de Harvard, la intensidad expresiva de la violencia es tal - comparada con la auto-restricción de la no violencia y la paz - que la gente, queda *fascinada* ante ella. Este culto a la expresividad de la fuerza ha dado margen para que la *cultura de la violencia* sea altamente valorada y ha desencadenado una *espiral de violencias y contra violencias*, cuyas consecuencias funestas presenciamos día a día. Sobre esta *trágica fascinación* por la violencia que ha devenido en una *fatal adicción*, expresa el profesor Diezman...

Una vez la violencia se convierte en una adicción, la personalidad cambia; los impulsos más generosos quedan reprimidos; la gente se ‘brutaliza’ y declara que la sociedad les ha hecho de esta manera.⁶

En esta misma línea, el filósofo francés Paúl Ricoeur nos habla del “trágico esplendor” del “imperio de la violencia” en la historia, porque la historia de todos los tiempos, afirma, ha estado permeada de “estructuras de terror”...

Para ver que la violencia se encuentra siempre presente en todo lugar, sólo tenemos que observar cómo los imperios suben y descienden, cómo el prestigio personal se establece, cómo las religiones se desgarran unas a las otras en pedazos, cómo los privilegios de propiedad y poder se perpetúan e intercambian, o cómo aún la autoridad de los intelectuales se consolida, cómo los deleites culturales de la élite dependen de las labores y sufrimientos de los desheredados.⁷

Nuestros ámbitos educativos tampoco escapan de la creciente espiral de violencias y contraviolencias.⁸ Existen innumerables políticas y prácticas educativas institucionalizadas que en alguna medida vulneran o violentan la dignidad del aprendiz, al lacerarle psicológica, mental, cultural, económica, física o espiritualmente. Este tipo de violencia, reconocida como “*violencia sistémica en la educación*”, ciertamente deberá ser un punto prioritario en nuestra agenda.⁹ De manera que construir calidad de vida nos exige abordar y confrontar deliberada y sistemáticamente nuestra trágica fascinación y adicción por la violencia.

⁵ Boulding, 2000; Pascual Morán, 2003.

⁶ En Sharp (1970), x.

⁷ Ricoeur, 1965, 225.

⁸ Pascual Morán, 2000.

⁹ Ross & Watkinson, 1994).

Trasformar la universidad, la escuela - y toda entidad formativa - en fuerza de paz.

Ante este panorama de globalización de la violencia, todas las instituciones formativas, particularmente las de educación superior, tenemos una responsabilidad central y una tarea prioritaria, pues como bien afirma la UNESCO...

Cabe subrayar que la educación superior no es un simple nivel educativo. En este peculiar período signado por la presencia de una cultura de guerra, debe ser la principal promotora en nuestras sociedades de la solidaridad moral e intelectual de la humanidad y de una cultura de paz construida sobre la base de un desarrollo humano sostenible, inspirado en la justicia, la equidad, la libertad, la democracia y el respeto pleno de los derechos humanos.¹⁰

Umberto Eco, semiólogo y novelista italiano, ha afirmado esta responsabilidad y tarea con aún mayor firmeza y claridad, proponiendo que toda entidad formativa, sobre todo las universidades y las escuelas, se conviertan en *fuerza de paz*...

Sólo los centros de enseñanza, y entre ellos sobre todo la universidad, son todavía lugares de confrontación y discusión recíprocas, en los que podemos encontrar ideas mejores para un mundo mejor... ¡La universidad (e incluso la escuela...) como fuerza de paz! En mis sueños más osados veo la imagen de un ambiente académico en el que se puede hablar pacíficamente incluso de los problemas más insolubles de nuestro tiempo.¹¹

La UNESCO ha destacado el enorme poder ético y formativo de la sociedad civil, particularmente de los medios, en la promoción de un “*espíritu de comunidad*” para la creación de “*zonas de paz*.” La Universidad para la Paz en Costa Rica, a partir de investigaciones acerca de los procesos de influencia de los medios de difusión de masas, ha emplazado a los medios a modificar sus prácticas informativas y contenidos violentos, de manera que su ética periodística esté en sintonía con su propuesta de una *paz integral*, la cual comprende la articulación de tres dimensiones: la “*paz consigo mismo*”, la “*paz con la naturaleza*” y la “*paz con los demás*”. En particular, apuntan críticamente a la influencia de aquellos medios que ejercen un *discurso de la violencia* y que destacan la noticia “negativa” y la difusión de programación con alto contenido violento - en los siguientes procesos sociales y formativos:¹²

- La conformación de la agenda social pública .
- La configuración e inculcación de marcos interpretativos en torno a la realidad.
- El modelaje y la difusión de determinados valores, estilos de vida y relaciones de poder.

¹⁰ UNESCO, 1997a, 39.

¹¹ Eco, 2002, 4.

¹² UPAZ, 1996 & 1997.

- La manipulación y actualización de la conciencia ciudadana cotidiana.
- La socioconstrucción de la subjetividad e intersubjetividad.

De manera que, construir calidad de vida nos exige transformar la universidad y la escuela - y toda entidad formativa, en particular los medios masivos de comunicación - en “*fuerza de paz*”.

Contextualizar y armonizar tres vertientes hermanas en una misma agenda.

Transformar las entidades formativas en “*fuerza de paz*”, nos exige a su vez asumir deliberadamente nuevos paradigmas no violentos de **investigación, educación y acción**. Ello implica asumir un compromiso con la construcción de una cultura de *reducida violencia y elevada justicia*, acorde con lo que, según la UNESCO, implica su edificación:

*Edificar una cultura de paz significa modificar las actitudes, las creencias y los comportamientos - desde las situaciones de la vida cotidiana hasta las negociaciones de alto nivel entre países - de modo que nuestra respuesta natural a los conflictos sea no violenta y que nuestras reacciones instintivas se orienten hacia la negociación y el razonamiento, y no hacia la agresión.*¹³

Implica además, una transición del *paradigma de la enseñanza* a un *paradigma del aprendizaje*. Es decir, dejar atrás los currículos rígidos y los grados disciplinarios terminales, para asumir un paradigma de aprendizajes interdisciplinarios, cambiantes y permanentes. Pero, más allá de este *aprender a aprender* a lo largo de toda la vida, implica *aprender a convivir, aprender a compartir, y aprender a emprender* para *aprender a ser* y *aprender a transformar* la realidad y a nosotras y nosotros mismos. Implica tener siempre presente el *por qué* y el *para qué* de nuestro aprendizaje. Implica, como afirma Freire, desplazar la *pedagogía autoritaria* por una *pedagogía de la pregunta*, por una *pedagogía “problematizadora”* y “*democratizante*” del cuestionamiento, del atrevimiento, del disenso y de la audacia. Por una *pedagogía de la esperanza* que, desde el “imperativo existencial e histórico” contribuya a viabilizar nuestros sueños edificantes.¹⁴ Porque no hay dicotomía entre aprendizaje y solidaridad... aunque, lamentablemente, el *enseñar a competir* - antes que a *compartir* es una de tantas *violencias pedagógicas* que ejercemos día a día, mutilando así el potencial solidario del aprendiz.

Transformar las entidades formativas en “*fuerza de paz*” nos requiere también, una transición de la investigación convencional e individualizada, a una investigación de impacto directo y a la creación de proyectos de aplicación. Se trata de una investigación en acción distanciada de la lógica de mercado y orientada a la responsabilidad y la pertinencia social. Nos exige además, repensar estas tres vertientes hermanas como tres pilares de una misma agenda, como ejes centrales en cualquier agenda que pretenda promover *calidad de vida* y

¹³ UNESCO, 1994, 2.

¹⁴ Freire, 1993.

cultura de paz. El filósofo Paul Ricoeur, ha reafirmado estos vínculos entre **investigación, educación y acción por la paz** de una manera clara y precisa, desde una perspectiva ética que exige poner la palabra directamente en la acción...

*Si la no-violencia va a ser éticamente posible, debe ponerse en relación directa a la acción...*¹⁵

La relación sinérgica entre investigación, educación, acción, calidad de vida y cultura de paz pareciera muy sencilla. De manera que nuestro gran reto reside en cómo poner en marcha la suma concertada de las partes de esta ecuación en esfuerzos conjuntos de consenso y acción solidaria en una agenda compartida. Esta agenda “hermanada” deberá reflejar nuestra realidad histórica, nuestra especificidad cultural y nuestras aspiraciones como pueblo. Nuestros primeros esfuerzos deberán encaminarse a inscribirnos en el movimiento/visión global “hacia una cultura de paz” y en puertorriqueñizar estos esfuerzos mediante la construcción de espacios transdisciplinarios de formación ética y convivencia solidaria.¹⁶

Movernos de una cultura de guerra y violencia a una cultura de derechos humanos y paz

Construir calidad de vida nos exige afrontar el reto de movernos de una cultura de guerra y violencia hacia una cultura de derechos humanos y paz.¹⁷ Empezar este camino de paz supone labrar la convivencia solidaria. Al respecto, nos indica Rigoberta Menchú:

*La paz no puede ser ni un anhelo ni sólo una discusión teórica. Es una lucha permanente que significa acciones concretas que transformen las actuales prácticas de exclusión, intolerancia y racismo que diariamente destruyen las relaciones entre las sociedades y las generaciones. Cambiar estas prácticas por otras cuyo sustento sea un conjunto de valores, actitudes y comportamientos, como sustento de la paz y la no violencia, es el reto de este milenio que iniciamos.*¹⁸

Edificar una cultura de paz requiere como prioridad viabilizar el respeto a los derechos humanos, y a su vez, los derechos humanos son necesarios y complementarios a la cultura de paz. En este sentido, la cultura de paz supone luchar contra la guerra y la violencia, la pobreza y la injusticia. Movernos de una cultura de violencia a una de paz requiere además, promover la participación y apoderamiento de todos los sectores en la sociedad. Precisa enfrentarnos a la discriminación y la exclusión, así como trascender las imágenes del “otro” para comprender la divergencia y apreciar la diversidad. En este movimiento la educación es fundamental.¹⁹ Educación que se brinda en la escuela y la universidad, pero también

¹⁵ Ricoeur, 1965, 224.

¹⁶ Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, 2000.

¹⁷ UNESCO 1996, 1997b, 2002

¹⁸ Menchú Tum, 2002, np

¹⁹ Hutchinson, 1996; Jares, 1999; Seminario de Educación, 1994; UNESCO 1996, 1997b, 2002; Urrutia, 1999.

en la familia, la comunidad, a través de los medios de comunicación y las tecnologías de la información. El educador español Xesús Jares, señala que:

*Los educadores y las educadoras tenemos que hacer frente al reto de contribuir al tránsito de una cultura de violencia – en la que la guerra sigue teniendo una especial relevancia –, a una cultura de la paz. Es decir, recuperar la paz desde los primeros años para el conjunto de los ciudadanos y las ciudadanas; vivir la paz ... como un proceso activo, dinámico y creativo que nos lleve a la construcción de una sociedad más justa, sin ningún tipo de exclusión social, libre y democrática.*²⁰

Educar en y para la paz requiere respetar y asumir los derechos humanos para su comprensión, defensa y promoción, es decir para su apropiación. Posibilita romper con la cultura del silencio y del miedo al develar la realidad y potenciar nuestra acción participativa. Además, como nos indica Abraham Magendzo, un colega chileno, hay que educar en derechos humanos *desde la memoria*²¹, o realidad histórica donde estos se han vivido y donde han sido denegados o coartados. Federico Mayor, pasado Director General de la UNESCO recalca que hay que educar con una visión diferente, donde hay que *desarmar la historia*²² para conocerla desde las personas con capacidad creadora, no desde las batallas y el poder de los vencedores. Educar para la paz requiere además entender y asumir el conflicto para proponer alternativas no violentas para su resolución.

Inscribirnos en el movimiento/visión global “hacia una cultura de paz”

Inscribirnos en el movimiento/visión global “hacia una cultura de paz” es punto de encuentro para la agenda compartida que proponemos. El movimiento “hacia una cultura de paz” es uno dinámico que se ha ido gestando, articulando y repensando durante la pasada década. Reconociendo su importancia y pertinencia, las Naciones Unidas declararon el año 2000, como el *Año Internacional de la Cultura de Paz*, dando inicio al *Decenio Internacional de la Cultura de Paz y No Violencia para la Niñez del Mundo (2001-2010)*.²³ En este contexto, un grupo de Premios Nobel de la Paz, iniciaron una petición llamada **Manifiesto 2000**. El Manifiesto es un llamado a todos y todas a participar y hacernos responsables por el futuro de la humanidad, especialmente la niñez, al comprometernos con:

Respetar todas las vidas y la dignidad de cada persona sin discriminación ni prejuicios.

Rechazar la violencia en todas sus formas practicando la noviolencia activa.

Liberar la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia, la opresión política y económica.

²⁰ Jares, p. 10

²¹ Magendzo, 1997

²² UNESCO, 1997b, p.33.

²³ Véase página electrónica en: <http://www.unesco.org/iycp>

Escuchar para comprenderse al defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo.

Preservar el planeta al promover un consumo responsable y un desarrollo que respete el equilibrio de los recursos naturales.

Reinventar la solidaridad al propiciar la participación de todos y todas.

El Manifiesto 2000, ha sido firmado por más de 75 millones de personas alrededor del mundo, incluyendo a cientos en Puerto Rico cuyas firmas recogimos en varias actividades auspiciadas por la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

Aunar esfuerzos a favor de Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz

Inspirados en este movimiento y considerando los desafíos apremiantes para la paz en Puerto Rico, en la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz generamos nuestra *Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz*.²⁴ Hoy compartimos esta agenda, como posible punto de partida en el esfuerzo conjunto para la calidad de vida en Puerto Rico. Sus principales objetivos son:

➤ **Una vida digna para todos y todas**

Comprometernos con el derecho a una vida digna. Promover para la presente y futuras generaciones una sociedad más justa con igualdad de oportunidades que garantice el derecho a la educación, al trabajo seguro y al legítimo disfrute de la vida.

➤ **Rechazar la violencia**

Rechazarla en todas sus manifestaciones estructurales, sociales e interpersonales. En particular su utilización contra la niñez, la mujer, los envejecientes y otros sectores marginados o excluidos.

Rechazar la violencia como instrumento para resolver los conflictos sociales, políticos y familiares. Rechazarla como alternativa a la búsqueda de diálogo y consenso en que debe estar fundada nuestra práctica colectiva y nuestra vida política e institucional.

➤ **Una nueva cultura política**

Combatir el tribalismo, la corrupción y la prepotencia en las actividades partidistas y en la política pública. Fomentar, por el contrario, una nueva cultura política basada en la generosidad, el diálogo y el análisis serio y medido de los problemas que nos aquejan. Concertar esfuerzos para hacer frente a las situaciones y los asuntos en los que estamos divididos como pueblo.

- **Escuchar para entendernos**
Fomentar el hábito de escuchar con seriedad y tratar de entender todos los mensajes, en particular aquellos con los que estamos en desacuerdo. Encontrar puntos en común para minimizar las divergencias y establecer entendimientos en situaciones conflictivas.
- **Preservar nuestros recursos naturales**
Defender y preservar nuestros recursos naturales y la diversidad en las formas de vida de nuestro planeta, promoviendo un desarrollo económico racional y sustentado.
- **Promover la solidaridad y la participación**
Combatir la visión de la vida en sociedad como una lucha de todos/as contra todos/as. Promover en su lugar la solidaridad y la plena participación. Condenar el discrimin en todas sus manifestaciones.
- **Vieques como símbolo de paz**
Convertir a la sufrida y abusada isla puertorriqueña de Vieques en un símbolo internacional de paz. Librarla de la destrucción militar y los daños ecológicos. Promover la recuperación integral de su territorio para su desarrollo.
- **Fomentar la comunicación entre puertorriqueños**
Fomentar la solidaridad y la comunicación entre puertorriqueños y puertorriqueñas que habitamos la isla con las comunidades puertorriqueñas de los Estados Unidos para promover una cultura de paz.
- **Aunar esfuerzos**
Unir esfuerzos con otras universidades e instituciones educativas, organizaciones y sectores de nuestra sociedad para divulgar y hacer realidad estos propósitos.

Aunar esfuerzos, promover la escucha, la participación y la comunicación, rechazar la violencia para acercarnos a nuestros problemas y buscar posibles soluciones – todos elementos centrales de esta agenda – son también inherentes a la convivencia solidaria necesaria para mejorar nuestra calidad de vida.

Asumir retos interrogantes desde la sinergia Cultura de Paz / Calidad de Vida

Veamos entonces algunos retos e interrogantes para esta agenda compartida desde la sinergia cultura de paz / calidad de vida.

- ¿Cómo promover calidad de vida en y con todos los sectores de nuestra sociedad? En otras palabras, ¿Cómo propiciar la participación de diversos sectores sociales, económicos, políticos, intergeneracionales en actividades con fines comunes para el mejoramiento de la calidad de vida?

- ¿Cómo definimos calidad de vida en el ámbito educativo?
Debemos asegurarnos de incluir la escuela, la universidad y toda entidad educativa en nuestra investigación y acción por la calidad de vida propiciando convertirlas en fuerzas de paz.
- ¿Cómo podemos educar efectivamente para la paz en convivencia solidaria?
Esta interrogante nos plantea a su vez otras preguntas:
¿A qué retos pedagógicos y curriculares nos enfrentamos cuando nos proponemos desarrollar una educación para la paz y convivencia solidaria?
¿Cuáles son los principios y valores que deben guiarnos?

¿Hay coherencia entre la vivencia y las prácticas educativas, el contenido del currículo y la visión de estudiantes que queremos cultivar?

¿Cómo desarmar la historia y desmilitarizar la escuela?

¿Propiciamos una visión de mundo y el uso de estrategias para la comunicación el entendimiento y la participación?

- ¿Cómo promover la cultura de paz y la calidad de vida siendo coherentes y consistentes entre los medios para alcanzarla y sus fines?
Por ejemplo, entre el enfoque o método investigativo y los objetivos de la investigación social y educativa. ¿Qué perfil de investigación podría estar en sintonía con el binomio calidad de vida/cultura de paz?
- ¿Cómo educar para la lectura crítica de los medios de información y comunicación, así como para su responsabilidad social?
Es necesario entender sus mensajes y crear alternativas solidarias
- ¿Qué políticas, programas y proyectos nos posibilitan aunar esfuerzos para la cultura de paz y calidad de vida en Puerto Rico?
Estos son puntos de encuentro y de partida en nuestra agenda en común.
- ¿Qué podemos aprender de la experiencia viequense para la cultura de paz y calidad de vida en Puerto Rico?
Aquí hablamos de Vieques como ejemplo y posibilidad.

Para finalizar, tomamos palabras prestadas a Rigoberta Menchú. Éstas ilustran la relación sinérgica entre cultura de paz y calidad de vida que hemos abordado.

Para que la paz sea producto de una cultura de convivencia armoniosa y de respeto que brinde a la humanidad bienestar espiritual y material necesitamos impulsar un nuevo código de ética:

*NO HAY PAZ SIN JUSTICIA
NO HAY JUSTICIA SIN EQUIDAD*

NO HAY EQUIDAD SIN DESARROLLO
 NO HAY DESARROLLO SIN DEMOCRACIA
 NO HAY DEMOCRACIA SIN EL RESPETO A LA IDENTIDAD Y LA
 DIGNIDAD DE LAS CULTURAS Y DE LOS PUEBLOS

*Así entiendo yo el ideal de una paz integral*²⁵

Referencias

- Boulding, Elise (2000). *Cultures of peace: The hidden side of history*. New York: Syracuse University Press.
- Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (2000). Documento *Agenda puertorriqueña para una cultura de paz*, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Disponible en: <http://unescopaz.uprrp.edu>.
- Eco, Humberto (2002, 12 de junio). La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones. *El País*. <http://www.elpais.es/articulo.html>
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo. (1994, febrero). Debemos reivindicar el derecho a soñar. Entrevista. *Boletín Amnistía Internacional* No. 5, págs, 26-27.
- Hutchinson, Francis .P. (1996). *Educating beyond violent futures*. London: Routledge.
- Jares, Xesús. (1999). *Educar para la paz: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Jares Xesús R. (1991). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Lederach, John Paul (1986). *Educar para la paz: Objetivo escolar*. Barcelona: Editorial Fontana.
- Magendzo, Abraham. (1997, 12 de diciembre). *La educación en derechos humanos: Una mirada de futuro desde la memoria*. Ponencia presentada en la Conferencia Educación en Derechos Humanos a Principios de Siglo en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.
- Menchú Tum, Rigoberta. (2002). *Hacia una cultura de paz*. México: Editorial Lumen.

²⁵ Menchú Tum, 2002, np.

- Pascual Morán, Anaida (2003). *Acción civil no violenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. Río Piedras: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Concilio Evangélico y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Pascual Morán (2000). Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica. *Pedagogía*. Revista Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Vol. 34, 47-82.
- Ricoeur, Paul (1965). *History and truth*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ross Epp, Juanita; y Watkinson, Ailsa M. (eds.) (1994). *Systemic violence in education: Promise broken*. Albany: State University of New York Press.
- Sharp, Gene (1970). *Power and Struggle. Part One/ Politics of nonviolent action*. Porter Sargent Publishers.
- Torres Márquez, Manuel (1996). *Tiempos de solidaridad*. San Juan: Ediciones Astrolabio.
- UNESCO (2002) *The culture of peace*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO (1997a). *Hacia una nueva educación superior*. Caracas, Venezuela: Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
- UNESCO (1997b). *UNESCO and a culture of peace*. Paris, France: UNESCO publishing.
- UNESCO (1996) *From a culture of violence to a culture of peace*. Paris, France: UNESCO publishing.
- UNESCO (1994). *Informe anual: Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz*. París, 27-29 de septiembre: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (1995). *El Progreso de las Naciones*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Nueva York: ONU
- UPAZ (1996). *Serie de Guías Didácticas*. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
- UPAZ (1997). *Programa de cultura de paz y democracia en América Central: Una experiencia pionera. Memoria 1994-1996*. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
- Urrutia, E. (1996). *La cultura de paz*. Serie de Textos Básicos #6. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.

Ponencia fue presentada en:
Foro-Panel: *Relación Mentor-Discípulo No Jerárquica y Su Contribución a una Cultura de Paz*, Primer Festival Nacional por la Paz
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey
11 de abril de 2007

“En el ámbito educativo, la paz empieza en el aula...”

¿Seremos capaces de transformar
las relaciones pedagógicas de violencia y poder?

*Anaida Pascual Morán**

Saludo de paz / aproximación al tema...

Un saludo de paz para toda la comunidad universitaria en este Recinto de Cayey. Felicito al Consejo de Estudiantes y a todos los que han hecho posible este Primer Festival Nacional por la Paz. Gracias por la gentileza de invitarme. No es casualidad que la semana entrante estaremos de vuelta en este Recinto para otra jornada por la paz y que en la Facultad de Educación en Río Piedras, también abordaremos este tema en la Semana de la Educación.

Se nos dio la encomienda de reflexionar acerca de un tema que tiene una multiplicidad de dimensiones: *la relación mentor-discípulo y cómo ésta podría contribuir a propiciar una cultura de paz*. Me aproximaré al mismo, explorando algunos **principios, pistas y pautas** orientados a la transformación de las relaciones pedagógicas de violencia y poder. He enmarcado mi reflexión en el paradigma de la educación para los derechos humanos, la no violencia y la paz y en el movimiento/visión *Hacia una cultura de paz*, originado por la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO). He sistematizado mi reflexión, a partir de la *pedagogía liberadora* propuesta por Pablo Freire. Freire nos invita a **denunciar** con **indignación** las injusticias, a **anunciar** con **amor** alternativas para contrarrestarlas y a **soñar** con **esperanza** posibles transformaciones a más largo plazo. También, asumiremos el ciclo de **reflexión/acción/transformación** que presupone toda tarea pedagógica emancipadora. Este será el referente para puntualizar en tres momentos,

* La doctora Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro fundador y fue la primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

tres postulados que considero medulares *Para transformar las relaciones pedagógicas de violencia y poder, es preciso que...*

- I. **Denunciemos con indignación la violencia en la educación** como nuestro punto obligado de partida.
- II. **Anunciemos con amor la construcción de culturas de paz** como nuestro punto ideal de llegada.
- III. **Soñemos con esperanza una nueva ética intergeneracional** como nuestro punto crucial de continuidad.

I. La violencia en la educación: nuestro punto obligado de partida

Vivimos inmersos en una espiral de violencias y contraviolencias sin precedente. Vivimos una creciente *globalización de la violencia*.¹ El grupo pedagógico colombiano *Dimensión Educativa* ha descrito nuestro entorno con suma claridad...

*Se abren puertas que muestran la muerte a cada paso. Los pobres son acosados, los jóvenes asesinados, la niñez maltratada, las mujeres vejadas y excluidas y los ancianos no cuentan porque no producen. Innumerables violencias se concentran y nos golpean.*²

Ante este panorama, todas las instituciones universitarias, tenemos una responsabilidad ineludible, ya que como afirma la UNESCO, nuestra nuestra tarea prioritaria es “ser promotores de una *cultura de paz* construida sobre la base de un desarrollo humano sostenible, inspirado en la justicia, la equidad, la libertad, la democracia y el respeto pleno de los derechos humanos.”³ Para enfrentar esta violencia desenfrenada, nuestra respuesta no puede ser **represiva y punitiva**, sino **preventiva y pedagógica**. Más aún, como nuestras escuelas y universidades no escapan a esta violenta realidad y como *la paz empieza por casa, es preciso que denunciemos con indignación la violencia en la educación como nuestro punto obligado de partida - porque en el ámbito educativo, la paz empieza en el aula*.

La *cultura de la violencia* permea todo escenario educativo.⁴ Esta “*violencia sistémica en la educación*” se encuentra entretrejida en nuestras políticas y prácticas. Su origen es claro - proviene de las estructuras de poder y de personas en posiciones de autoridad institucional. Los criterios centrales que la definen son amplios, pero precisos: *¿Se vulnera la dignidad del educando o de la comunidad educativa? ¿Se afecta emocional, cultural, espiritual, económica o físicamente al educando? ¿Se evita que el educando aprenda de manera óptima?*⁵ La *violencia educativa* está siendo cada vez más estudiada, sobre todo desde políticas y prácticas que aparentan ser “*neutrales*”, “*sutiles*” e “*inofensivas*”, pero que se ha comprobado promueven un clima de exclusión y discriminación. Se afirma que estas políticas y prácticas equivalen a “*actos educativos de violencia*”, ya que anteponen los estándares y el rendimiento académico, a las carencias existenciales, emocionales y espirituales de nuestros estudiantes, por ejemplo:

- El alto grado de hacinamiento e impersonalismo que suele prevalecer en los escenarios educativos.
- Los sesgos y vacíos en el *currículo explícito*; las discriminaciones y exclusiones del *currículo oculto*.⁶
- Las políticas carentes de acomodos razonables para quienes no se ajusten a las expectativas y a la “norma”.
- Las “intervenciones educativas”⁷ que hacen de la experiencia pedagógica una deformadora y excluyente por ser el educando “objeto” de estudio en lugar de “sujeto” de discernimiento y acción.⁸
- La aplicación de “tratamientos educativos”, a partir de diagnósticos provenientes de un paradigma deficitario y desde controvertibles “estándares” y “normas de excelencia”.⁹
- El uso de tipologías y categorizaciones peyorativas que perfilan, “etiquetan”, “sellan” y estigmatizan a los educandos como “diferentes” o “atípicos”.
- Algunos métodos “rigurosos” y “neutrales” de investigación, capaces de constituir actos de dominación y subordinación, desde el “poder profesional” del docente investigador.¹⁰
- La formación de rasgos de personalidad agresivos y antidemocráticos en el educando.¹¹
- Ciertos métodos de enseñanza y evaluación que no reconocen la diversidad ni la unicidad en cada educando.¹²
- La “negación” y “mutilación” del educando mediante pedagogías autoritarias.¹³

Por su importancia para transformar las relaciones pedagógicas de violencia y poder y el limitado tiempo disponible, nos detendremos someramente sólo en las últimas tres.

1. La formación de rasgos de personalidad agresivos y antidemocráticos¹⁴

La formación de rasgos autoritarios y agresivos de personalidad suele forjarse en contextos de inequidad e intolerancia.¹⁵ Particularmente, allí donde prevalecen relaciones jerárquicas, propias de una visión patriarcal y piramidal de la educación y de la vida.¹⁶ Investigaciones recientes demuestran que este contexto es idóneo para que se cultiven hábitos dependientes y antidemocráticos; y para que afloren motivaciones y actitudes de prejuicio e intolerancia, sobre todo, contra los más vulnerables. Típicas de estas relaciones asimétricas son las relaciones de inequidad entre géneros y generaciones, los prejuicios hacia ciertos grupos étnicos, las relaciones intrafamiliares de hostilidad y las relaciones pedagógicas de violencia y poder.¹⁷

El aprendizaje, se encuentra siempre mediatizado por los rasgos de personalidad del aprendiz¹⁸, de manera que si aspiramos a fomentar valores de tolerancia y equidad orientados a una convivencia pacífica, será preciso que reflexionemos y nos preguntemos... ¿*Acaso mis políticas y prácticas pedagógicas aportan a forjar una estructura de personalidad democrática o contribuyen a que aflore una personalidad autoritaria en mis discípulos?*¹⁹

2. Métodos de enseñanza y evaluación que no reconocen la diversidad ni la unicidad²⁰

Mucho se ha investigado y escrito acerca del *poder violento* del acto de enseñar, evaluar y calificar. Y es que ciertos métodos pedagógicos alegadamente “objetivos”, tienden a encubrir las subjetividades de los educandos, desde estándares y estrategias cuya filosofía y validez están hoy en tela de juicio.²¹ Como consecuencia, suele ocurrir aquello que el sociólogo francés Pierre Bourdieu²² ha signado como “*racismo de la inteligencia*”, para referirse a la discriminación, a partir de una noción unidimensional de la “inteligencia”.

Tengo la firme convicción que toda relación de mentoría debe estar orientada a captar, cultivar y optimizar los talentos e inteligencias del educando. Pero más allá de potenciar su *perfil distintivo*, éticamente venimos llamados a dignificar su identidad y a darle sentido a su proyecto de vida. Estos postulados coinciden con la propuesta pedagógica emancipadora de Freire, quien afirma que todo aprendiz debe tener el derecho a *educar su esperanza*, de manera que sea capaz de viabilizar aquellos sueños que edifican y dignifican su existencia.²³ Este acercamiento resulta crucial para un país como el nuestro, que cuenta con un *perfil trágico* de jóvenes que, al no tener proyecciones de futuro, literalmente sobreviven y mueren día a día en escenarios de riesgo y violencia.²⁴ De manera que en todo ámbito y nivel educativo debemos propiciar una *pedagogía diferencial* que respete la auténtica diversidad y unicidad en cada educando. Sólo así evitaremos la pérdida y el desperdicio de potencialidades, lo que a su vez, puede significar la diferencia entre la vida y la muerte, entre la violencia y la paz.

Estoy convencida también, que esta *diferenciación* requiere re-orientar la enseñanza, de manera que, en lugar de concentrarse en la dimensión **cognitiva-racional**: (a) capte y valore la **expresión plena e integrada** del educando; (b) optimice su **inteligencia socioemocional**; y (c) cultive su **capacidad intuitiva** - capacidades que promueven la auto-enseñanza, el aprendizaje integrado y la creatividad. Algunos estudios longitudinales establecen que la gran mayoría de las condiciones que llevan a los jóvenes a no cultivar su potencial humano tienen una relación directa con sus capacidades afectivas y sociales. De igual manera, demuestran que entre las condiciones que promueven su potencial se encuentra una esencial - la inspiración y de mentores que les guíen en la canalización creativa y productiva de su tiempo y energía.

De manera que, será preciso que los docentes universitarios nos hagamos preguntas como las siguientes: ¿*En qué medida propiciamos el “racismo de la inteligencia”?*²⁵ ¿*Hasta qué punto respetamos el derecho de **toda y todo** educando a un desarrollo óptimo?* ¿*Cómo podríamos ser genuinos*

mentores y diferenciar la educación para encaminarla al desarrollo óptimo de potencialidades – y en última instancia, a propiciar los derechos humanos y la paz?

3. La negación y “mutilación” de los aprendices mediante pedagogías autoritarias²⁶

Cuando nuestro discurso como docentes universitarios es uno *justificador y autoritario*, las relaciones pedagógicas de poder y violencia se perpetúan. Ocurre entonces en estos entornos de inequidad e intolerancia, una especie de “negación” y “mutilación” en los aprendices.²⁷ Las prácticas autoritarias, con frecuencia reflejan el desfase entre el discurso educativo que profesamos y nuestra praxis pedagógica. Se trata de incoherencias que debemos abordar con sentido de humildad y superar, si deseamos movernos de una *pedagogía autoritaria* a una *pedagogía crítica, dialógica y transformadora*.

Durante la pasada década, la UNESCO ha recalado la urgencia de una transformación cualitativa de la educación. Dicha transformación, requiere de una profunda y continua reflexión sobre nuestro *ser y quehacer educativo*. De manera que, quienes pretendemos *enseñar*, venimos llamados a crear espacios para una reflexión crítica donde abordemos una pregunta medular... *¿Cuáles son los verdaderos fines que enmarcan nuestra visión y guían nuestra misión pedagógica?* Tomando como punto de partida la propuesta de la UNESCO, entiendo que nuestros fines prioritarios no pueden ser otros que *aprender a enseñar y enseñar a aprender*, de manera que nuestros discípulos puedan *aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser...* para transformarse a sí mismos y para transformar el mundo.

Al *aprender a enseñar y enseñar a aprender*, los docentes universitarios debemos tomar conciencia, con sentido de humildad y de rechazo a la arrogancia que suele arropar el discurso y la praxis en la academia, de que somos *aprendices permanentes*, porque “*enseñar nos enseña*”. Por otro lado, si concebimos el *aprender* desde una perspectiva memorística o estrictamente cognoscitiva, le estaremos haciendo un flaco servicio a la gesta educativa. Porque el auténtico *aprender a aprender* no implica una vana erudición, sino la construcción conciente de significados en interacción **con** los seres humanos y el mundo y **por** el bienestar de los seres humanos y del mundo, es decir, un *aprender a ser*. Este *aprender a ser* a su vez, nos exige *aprender a emprender*. Porque no hay dicotomía entre aprendizaje y solidaridad, sino todo lo contrario, antes de *aprender a competir*, es imprescindible *aprender a compartir*. Lamentablemente, el *enseñar a competir* es una de tantas *violencias pedagógicas* que ejercemos, a veces inadvertidamente, *negando y mutilando* así el potencial del aprendiz.

De manera que, si de verdad, y no en la letra muerta, anhelamos transformar nuestras entidades educativas de manera que propicien una cultura de paz, venimos llamados a enarbolar la propuesta de la UNESCO, encaminada a promover el *aprender a emprender*. Se trata de transformar nuestras escuelas y universidades en entidades capaces de contribuir a nuestro desarrollo social, integral y sostenible. Esta transformación cualitativa en la educación implica una transición del *paradigma de la enseñanza* a un *paradigma del aprendizaje*. Es decir, implica dejar atrás la enseñanza rígida y asumir una enseñanza “viva” desde un modelo

de *aprendizaje permanente y aprendizajes cambiantes*. Implica, tener siempre presente el *por qué* y el *para qué* de nuestro aprendizaje. Implica también, llevar a cabo una transición hacia una docencia e investigación de pertinencia social, a partir de unas relaciones pedagógicas participativas, dialógicas y constructivistas, donde aprendamos a compartir, a convivir y a vivir.²⁸ Implica, como afirma Freire, desplazar la *pedagogía autoritaria* por una *pedagogía de la pregunta*, por una *pedagogía problematizadora y democratizante* del cuestionamiento, del atrevimiento, de la audacia, del disenso y del consenso; y sobre todo, por una *pedagogía de la esperanza* que contribuya a viabilizar nuestros sueños edificantes.²⁹

Así llegamos, compañeras y compañeros educadores y educandos, a nuestro mayor desafío - transformar la educación y transformarnos a nosotras y a nosotros mismos de forma permanente para transformar nuestra realidad. De manera que, será preciso que los docentes universitarios nos preguntemos... *¿Como trabajadores del discurso pedagógico, acaso somos mutiladores o promotores de las potencialidades transformadoras de nuestros educandos?*

II. La construcción de culturas de paz: nuestro punto ideal de llegada

Para frenar la *espiral de violencias y contraviolencias* que hoy nos define, ***es preciso que anunciemos con amor la construcción de culturas de paz como nuestro punto ideal de llegada.*** En escuelas y universidades del mundo, con sentido de urgencia proliferan las iniciativas y se construyen “*aulas pacíficas*”, con miras a sentar las bases para forjar *culturas de paz*.³⁰ Se asume que como docentes tenemos la obligación, más allá de enseñar materias, de cómo genuinos **mentores** enseñarle a nuestros discípulos a convivir y a resolver sus conflictos cotidianos. Para la consecución de esta *aula pacífica*, diversos investigadores y educadores apuntan a **principios, pistas y pautas** como las siguientes:³¹

- Los educandos deben aprender a expresar sus emociones y sentimientos como el enfado, la ira y la frustración de forma positiva, es decir, con autocontrol y de maneras no agresivas ni destructivas.
- Los educandos deben aprender a responder creativamente a los conflictos y a solucionarlos pacíficamente sin acudir a la hostilidad, la agresión o las armas.
- Los educadores debemos poner en práctica estrategias de cooperación, comunicación, tolerancia, expresión positiva de las emociones y autocontrol de la agresividad.³²
- Los educadores debemos “*escolarizar las emociones*” mediante la “*alfabetización emocional*”, de manera que se centre la atención en aquellas tensiones y conflictos apremiantes que, de no resolverse, podrían terminar en peleas y riñas.³³
- Los educadores, debemos “*desarmar la historia*” y establecer nuevas prioridades, ya que “*hemos aprendido y enseñado la historia del poder*” – en lugar de la historia del saber; la historia de la guerra y del terror, en lugar de la historia de la cultura, la noviolencia y la paz (Federico Mayor, UNESCO).³⁴

Afin con el modelo de “*aula pacífica*”, la UNESCO propone como tarea esencial “*reorientar el aprendizaje y los procesos de socialización que sostienen la infraestructura psicológica de la violencia*”.³⁵ Más aún, sugiere que para superar este “*legado de odio y opresión de generación en generación*”, será necesario:³⁶ (a) cultivar la cooperación y la interdependencia entre personas y naciones; (b) propiciar valores de igualdad, reciprocidad, diversidad, justicia social y económica; (c) cultivar normas, creencias y actitudes que apoyen la resolución no violenta de conflictos y los procesos de reconciliación; y (d) aportar procesos de compromiso activo y realización espiritual que conduzcan al cambio positivo. Desde la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, hemos delineado una *Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz*, que incorpora algunos principios, pistas y pautas pertinentes a los fines de educar **en** y **para** una cultura de paz y superar la violencia en el ámbito educativo.³⁷ A continuación, mencionaremos someramente siete de estos. *Será necesario...*

1. Abordar y confrontar nuestra trágica fascinación y adicción por la violencia, ya que el culto a la intensidad expresiva de la fuerza ha dado margen para que idolatremos la cultura de la violencia en sus variadas formas y manifestaciones.³⁸
2. Construir una “paz integral” y “en positivo”, ya que nuestro accionar nos requiere, no sólo abordar una “paz negativa” caracterizada por ausencia de guerra y conflicto, sino construir una paz con justicia y equidad y un modelo educativo holístico de paz.³⁹
3. Educar para la “paz conflictual”, ya que el conflicto es inherente a la paz, y tenemos que asumir ambos, no como opuestos, sino como complementarios, a partir de procesos de mediación, consenso y reconciliación.⁴⁰
4. Transformar la universidad, la escuela, y toda entidad formativa, en “*fuerza de paz*”, en espacio de diálogo sobre los problemas más insolubles de nuestro tiempo.⁴¹
5. Asumir nuevos paradigmas no violentos de investigación, educación y acción, ya que es necesario armonizar estas tres vertientes hermanas en una misma agenda: construir una cultura de reducida violencia y elevada justicia.⁴²
6. Educar en valores éticos y espirituales y asumir el aula como espacio deliberativo para la formación ética y la clarificación de valores, el juicio moral autónomo, la resolución de conflictos y una autoestima saludable en los aprendices.⁴³
7. Educar desde una visión de “equidad intergeneracional” que nos plantee la urgencia de un nuevo tipo de justicia – la equidad entre generaciones entrantes y salientes.⁴⁴

III. Una nueva ética intergeneracional: nuestro punto crucial de continuidad

La noción de equidad intergeneracional ha sido propuesta por la ONU como la “nueva ética para el nuevo milenio”, con la esperanza de que el llamado “progreso” o “desarrollo” de las naciones recupere su verdadero significado.⁴⁵ Dicha ética compromete al mundo de los

adultos a edificar, a partir de un nuevo modo de pensar y sentir, un mundo menos violento y más saludable para nuestros descendientes. A su vez, nos exige ubicar la niñez, la juventud y las nuevas generaciones en un lugar prioritario en toda iniciativa social y educativa.⁴⁶ Más aún, esta nueva ética plantea la urgencia de que descubramos que constituimos una misma “familia humana” que necesita de la reconciliación en el más amplio y profundo sentido del término. Desde mediados del siglo XX, ya nos había advertido Hostos acerca de nuestra responsabilidad docente como “guías de generaciones”: contribuir a formar seres humanos completos, cuyas familias puedan convertirse en cuna moral de la patria, y cuyo amor a la patria, genere a su vez un compromiso de solidaridad con la humanidad - aquel punto de encuentro donde verdaderamente nos hermanamos los seres humanos.⁴⁷

De manera que ***es preciso que soñemos con esperanza una nueva ética intergeneracional como nuestro punto crucial de continuidad.*** Les exhorto a que hagamos nuestra esta nueva ética intergeneracional como parte de nuestros esfuerzos conjuntos para transformar las relaciones pedagógicas de violencia y poder. Para ello, deberemos tener también siempre presente el propósito genuino y radical que hoy afirmamos la inmensa mayoría de las y los educadores y educandos que apostamos a la paz...

*La Educación para la Paz no debe ser una educación para volver a la gente más pacífica, sino para volverla capaz de examinar la estructura económica y social [y educativa], en cuanto estructura violenta.*⁴⁸

Al hacer nuestra esta *nueva ética intergeneracional*, les aliento también a que siempre enmarquemos nuestras iniciativas pedagógicas en aquella sabia advertencia pedagógica, más bien denuncia profética, que nos legara el insigne educador brasileño Pablo Freire:

*No creo en ningún esfuerzo llamado de Educación para la Paz que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias lo vuelva opaco y tienda a cegar a sus víctimas.*⁴⁹

REFERENCIAS

- Alzate, R. (1997). *Resolución de conflictos en la escuela*. Innovación Educativa, 7, 107-122.
- Alzate, R. (1998^a). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Alzate, R. (1998^b). *Violencia en la escuela*. Organización y Gestión Educativa, 4, 14-18
- Bordieu, Pierre (1993). *The racism of intelligence*. Sociology in question. London: SAGE, 176-179.
- Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (2003, 14 de octubre). *Violencia en las Escuelas: Llamado a la Reflexión y a la Acción*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. [Disponible en: <http://unescopaz.uprrp.edu>]

de paz. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. [Disponible en: <http://unescopaz.uprrp.edu>.]

Clark, Barbara (2002, 6th edition). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New York: Macmillan .

Cordero, Gerardo (2005, 6 de noviembre). Jóvenes 'sin temor a la autoridad'. El Nuevo Día, 45.

Díaz Aguado, M^a. J. (1998). *Programas de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Dimensión Educativa (1997). *Teología a pie, entre sueños y clamores: Sistematización del Proyecto de Teología Popular de Dimensión Educativa*. Bogotá, Colombia: Equipo de Teología Popular de Dimensión Educativa.

Eco, Humberto (2002, 12 de junio). *La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones*. El País. <http://www.elpais.es/articulo.html>

Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona: Ed. Lerna.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997^a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997^b). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo, 1986, 46. (1986, diciembre). 1986: Año Mundial de la Paz. El Correo de la UNESCO, 46.

Freire, Paulo & Faúndez, Antonio (1986). *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.

García Correa, Antonio (1998). *Un aula pacífica para una cultura de paz*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1agc.htm>]

Gitlin Andrew, ed. (1994). *Power and method: Political activism and educational research*. New York: Routledge.

Goleman, Daniel (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hicks, David, comp. (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata.

Jares, Xesús R. (1991). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular, S.A.

Johnson, David W., y Roger T. Johnson (1995). *Reducing school violence: Through conflict*

- resolution*. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Lederach, John Paul (1986). *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona: Editorial Fontana.
- Mayor Zaragoza, Federico (1997). *Una cultura de Paz. V Jornadas Internacionales de Cultura y Paz de Guernica*. Bilbao.
- McCullough, Charles R. (1991). *Resolving conflict with justice and peace*. New York: The Pilgrim Press.
- Monteath, Sandra y Cooper, Karyn (1997). *Lethal Labels: Miseducative discourse about educative experiences*. En Ross y Watkinson, 111-119.
- Nicklas, H. & Ostermann, A. (1979, abril). *The psychology of deterrence and education for peace*. Bulletin of Peace Proposals, n. 4.
- Ortega Pinto, Herbert D. (1996). *La teoría del conflicto y la resolución de conflictos*. Serie Textos Básicos, #8. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Universidad para la Paz: Ciudad Colón, Costa Rica.
- Padilla, Luis Alberto (1996). *La teoría de la paz*. Serie Textos Básicos, #7. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- Pascual Morán, Anaida (2003). *Acción civil no violenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. Río Piedras: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Evangélico y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Pascual Morán (2000). *Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica*. Pedagogía. Revista Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Vol. 34, 47-82. Pascual Morán, 2000.
- Pascual Morán, Anaida (1989). *Hostos: Precursor de la educación por la paz*. San Juan: Editorial Sonador y Comité del Sesquicentenario de Eugenio María de Hostos, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Prieto Castillo, Daniel (1992). *Notas sobre el trabajo discursivo*. En Ciriza y col., El Discurso Pedagógico, Colección Radio Nederland Training Centre, San José, Costa Rica, 43-112.
- Ricoeur, Paul (1965). *History and truth*. Evanston: Northwestern University Press.
- Rodríguez, Aurora, y Juvenal García (1988). *Educación para la paz. Educación para el conflicto*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Ross Epp, Juanita; y Watkinson, Ailsa M. (eds.) (1994). *Systemic violence in education: Promise broken*. Albany: State University of New York Press.

- Schipani, D. S. & Freire, P. (1992). *Educación, libertad y creatividad. Encuentro y diálogo con Paulo Freire*. San Juan, Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Solano Solano, Mario A. (1996). *El síndrome de personalidad autoritaria como forma de subjetividad frecuentemente construida en sociedades asimétricas*. Serie Textos Básicos, #25. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- UNESCO (1997). *Hacia una nueva educación superior*. Caracas, Venezuela: Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura).
- UNESCO (1995). *La UNESCO y una cultura de paz: Promoción de un movimiento mundial*. París: Documento UNESCO.
- UNESCO (1994). *Informe final: Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz*. París, 27-29 de septiembre: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (1995). *El Progreso de las Naciones*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Nueva York: ONU.
- Urrutia, Edmundo (1996). *La cultura de la paz*. Serie Textos Básicos, #6. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón: Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
- Werthein, Jorge (1997, outubro a dezembro). *Cultura da violência ou cultura da paz?* Notícias UNESCO, 4 (1).
- Wichert, Susanne. *Keeping the peace: Practicing cooperation and conflict resolution with preschoolers*. Philadelphia, PA: New Society Publishers, 1989.

Notas

- 1 Pascual Morán, 2002; 2003.
- 2 Dimensión Educativa, 1997, 2
- 3 UNESCO, 1997, 39; Eco, 2002.
- 4 García Correa, 1998.
- 5 Ross & Watkinson, 1994, xi.
- 6 Ross & Watkinson, 1994.
- 7 Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994.
- 8 Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994.
- 9 Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994.
- 10 Gitlin, 1994; Ross & Watkinson, 1994.
- 11 Solano Solano, 1996.
- 12 Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994; Clark, Barbara, 2002.
- 13 Prieto Castillo, Daniel, 1992; Ciriza, Alejandra y Estela Fernández, 1992.

- 14 Solano Solano, 1996.
- 15 Solano Solano, 1996.
- 16 Solano Solano, 1996.
- 17 Solano solano, 1996
- 18 Solano Solano, 1996.
- 19 Solano Solano, 1996.
- 20 Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994; Clark, Barbara, 2002.
- 21 Clark, Barbara, 2002.
- 22 Bourdieu, 1993.
- 23 Freire, Paulo (1993). Schipani, Daniel S. & Freire, Paulo (1992).
- 24 Cordero, Gerardo (2005, 6 de noviembre). Jóvenes 'sin temor a la autoridad'. El Nuevo Día, 45.
- 25 Bourdieu, Pierre, 1993.
- 26 Prieto Castillo, Daniel, 1992; Ciriza, Alejandra y Estela Fernández, 1992.
- 27 Prieto Castillo, Daniel, 1992; Ciriza, Alejandra y Estela Fernández, 1992.
- 28 UNESCO, 1994, 2.
- 29 Freire, 1993, 1997^a, 1997^b; Freire & Faúndez, 1986.
- 30 Según García Correa (1998), el investigador y educador William Kreider acuñó el término en los años setenta.
- 31 García Correa, 1998.
- 32 Alzate Sáez de Heredia, 1997; Díaz Aguado, 1998. Citados en García Correa, 1998.
- 33 Goleman, 1997.
- 34 Mayor Zaragoza, 1997, citado en García Correa, 1998.
- 35 Alzate, 1998^a, 1998^b, citado en García Correa, 1998.
- 36 García Correa, 1998.
- 37 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, 2000.
- 38 Urrutia, 1996; Werthein, 1997.
- 39 Hicks, 1993; Jares, 1991; Lederach, 1986.
- 40 Fisas, 1987; Jonson & Johnson, 1995; McCollough, 1991; Ortega Pinto, 1996; Padilla, 1996; Rodríguez & Juvenal, 1988; UNESCO, 1994, 1995; Wichert, 1989.
- 41 Eco, 2002
- 42 Ricoeur, 1965, 224.
- 43 Freire, 1993, 1997^a, 1997^b; Freire & Faúndez, 1986.
- 44 UNICEF, 1995.
- 45 UNICEF, 1995.
- 46 UNICEF, 1995.
- 47 Pascual Morán, 1989.
- 48 Nicklas & Ostermann, 1979, 37.
- 49 Freire, 1986, 46.

Este documento fue escrito como una carta abierta para difusión pública a raíz de una serie de incidentes de violencia en las escuelas del país. Fue circulado inicialmente el 14 de octubre de 2003.

Violencia en las escuelas: Llamado a la reflexión y a la acción

*Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*

La Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico hace un llamado a la reflexión y a la acción, ante la alarma causada por los recientes eventos violentos en nuestras escuelas. Esta situación de violencia nos exige profundizar en sus causas y encaminarnos hacia acciones concertadas, evitando caer en soluciones rápidas, que podrían ser contraproducentes e incluso retrotraernos a una política discriminatoria de seguridad y control. Es momento de trabajar unidos para movernos de una cultura de violencia a una cultura de paz; de una visión punitiva de vigilancia y castigo, a una visión preventiva, que promueva los derechos y las responsabilidades compartidos para la convivencia escolar.

Reconocemos que son múltiples y complejos los factores que, directa o indirectamente, dan lugar a las diversas manifestaciones de la violencia, incluyendo la violencia escolar. Algunos factores provienen del entorno comunitario, social y económico - tanto nacional como internacional. Vivimos, por ejemplo, asediados por una creciente globalización de la violencia mediante la cual se rinde culto a una cultura de guerra, dominación, competitividad, armas, miedo y muerte. Por otra parte, la pobreza y la exclusión social constituyen graves violaciones a los derechos humanos que no sólo inciden en el desarrollo físico, intelectual y emocional de nuestra niñez y juventud, sino que con frecuencia conducen a la desesperanza y la agresión.

Es pertinente reconocer que otros factores provienen de algunas políticas y prácticas existentes en nuestras propias escuelas. Éstas pueden constituir también acciones de violencia, al interferir con el aprendizaje y promover relaciones de inequidad, intolerancia y exclusión. Entre los rasgos que caracterizan esta violencia educativa institucionalizada se encuentran: las pedagogías autoritarias y deshumanizantes; las prácticas disciplinarias basadas en la restricción, la humillación, el castigo y la agresión verbal; los sesgos culturales, sexistas y excluyentes en el currículo escolar; y las prácticas evaluativas basadas en diagnósticos comparativos deficitarios y en el “descarte” o marginación de quienes no “sobresalen” desde un prisma académico estrecho y limitado.

Si contextualizamos este cuadro en nuestra realidad social actual, vemos que la situación trasciende los portones de nuestras escuelas. La violencia interpersonal, por ejemplo, se ha convertido en un mecanismo socialmente aceptado para la resolución de diferencias, afectando la capacidad de control de las emociones y el comportamiento en nuestra ciudadanía. Dicha violencia interpersonal está presente en todos los entornos en que nuestra niñez y juventud se desarrolla - entre los políticos, en los vecindarios y en las relaciones intrafamiliares. Vemos también, como en los medios de comunicación frecuentemente se exalta la violencia como noticia y a menudo se violenta a los integrantes de la comunidad escolar al proyectarlos como transgresores y criminales ante los ojos del pueblo.

Prevenir y minimizar las diversas manifestaciones de violencia en las escuelas requiere trabajar en los múltiples contextos de origen mediante estrategias integradoras y multisectoriales. Las entidades con una trayectoria pionera en la prevención de la violencia y en la educación en los derechos humanos y la paz, cuentan en este sentido con una voz experimentada y con muchos aprendizajes que aportar. Debemos aunar esfuerzos comprensivos y sostenidos que se inicien desde muy temprano, como parte de la experiencia escolar.

La Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, desde su propia experiencia formativa a favor de una cultura de paz, sugiere algunas pautas para el trabajo concertado en esta dirección:

- Construir culturas escolares desde una “paz en positivo”, ya que nuestro accionar educativo nos requiere – no la ausencia de guerra y conflicto conocida como “paz negativa” – sino una paz que rechace todo método violento y que promueva la justicia y la equidad.
- Repensar la cultura escolar y las prácticas educativas desde una perspectiva humanizante que respete los derechos humanos de todos sus integrantes.
- Visualizar y construir nuestras escuelas como espacios seguros, donde convivan comunidades de aprendizaje en continua formación.
- Superar la visión estrecha de que el problema de la violencia escolar radica exclusivamente en el comportamiento de los estudiantes.
- Proveer los recursos – físicos, educativos y de personal capacitado – necesarios para brindar una educación que potencie a los maestros y los estudiantes.
- Posibilitar escuelas donde todas y todos puedan, además de *aprender a conocer* y *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *aprender a convivir*.
- Promover los valores fundamentales de una cultura de paz como tarea prioritaria: justicia, equidad, desarrollo sostenible, libertad, solidaridad y respeto pleno de los derechos humanos.

- Promover la equidad, la tolerancia y la solidaridad entre los integrantes de la comunidad escolar y de éstos hacia su entorno.
- Educar para la comprensión y superación de las relaciones de dominación, de prejuicios y de indiferencia.
- Garantizar la verdadera participación de los propios estudiantes en la búsqueda de alternativas para minimizar la violencia en sus escuelas.
- Propiciar el cuestionamiento y la visión crítica necesarias para que la participación de la comunidad escolar sea real, activa y transformadora.
- Valorizar a nuestros estudiantes de forma integral y auténtica, reconociéndoles una amplia gama de competencias y potencialidades.
- Abordar en la enseñanza y confrontar en el currículo nuestra trágica situación de violencia generalizada.
- Proveer recursos educativos para potenciar la clarificación de valores y el juicio moral autónomo en la comunidad escolar en pleno.
- Capacitar a la comunidad escolar en el manejo constructivo de las emociones y en la resolución dialogada y no violenta de los conflictos.
- Promover la lectura crítica de los medios, los video juegos y los géneros musicales contemporáneos para facilitar su comprensión.
- Brindar oportunidades amplias y diversas para la creación y expresión intelectual y artística de nuestros niños, niñas y jóvenes.
- Establecer relaciones de mentoría y colaboración entre las escuelas y las comunidades a las que éstas sirven.
- Identificar y propiciar los llamados “factores protectores” para el desarrollo de la niñez y juventud en los diversos contextos de violencia.
- Atender integralmente las heridas físicas y emocionales de quienes han sido víctimas de la violencia dentro y fuera de la comunidad escolar.
- Exigir responsabilidad social a los medios de comunicación en la cobertura de la noticia, de manera que no promuevan más violencia.
- Reducir la violencia estructural que rodea a la familia puertorriqueña, propulsando políticas de mayor justicia social y económica.
- Posibilitar una vida más digna a nuestros niños y jóvenes, mediante el acceso a programas sociales y servicios educativos de calidad.

En última instancia, hacemos un llamado a la ciudadanía para que antes de considerar como buena y válida alguna política o práctica propuesta con el fin de contrarrestar la violencia en nuestras escuelas, se haga preguntas reflexivas y críticas como las siguientes:

¿En qué medida podría esta política o práctica afectar emocional, cultural, espiritual, económica o físicamente al estudiante? ¿Hasta qué punto vulnera la dignidad de la comunidad educativa? ¿Cómo afecta la docencia, el aprendizaje y el currículo? ¿A quienes responsabiliza por la violencia? ¿A quiénes excluye? ¿A quiénes beneficia?

La siguiente sabia advertencia de Pablo Freire puede ser nuestro faro iluminador en la búsqueda conjunta de posibles respuestas a las manifestaciones de violencia en las escuelas puertorriqueñas:

“No creo en ningún esfuerzo llamado de educación para la paz que, en lugar de revelar el mundo el mundo de las injusticias lo vuelva opaco y tienda a cegar a sus víctimas.”

Ponencia presentada en:
Primer Congreso para la Convivencia Pacífica Escolar
Auspiciado por el Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores
Tropimar Convention Center, Isla Verde, Puerto Rico
16 de noviembre de 2004

Educación para la convivencia escolar pacífica: principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo

*Anaida Pascual Morán**
*Anita Yudkin Suliveres***

I. ¿Por qué educar para la convivencia escolar pacífica?

Toda reflexión, inevitablemente evoca imágenes que se nos quedan grabadas por siempre. Justo antes de iniciar esta reflexión en torno a **por qué, para qué y cómo educar para una convivencia escolar pacífica**, evoqué tres imágenes televisivas muy recientes. En la primera, vemos cómo en un homenaje a militares puertorriqueños que acaban de retornar de Iraq, le obsequian a sus niños un “*kit de guerra*”, como si fuera un divertido juego. En la segunda, un grupo de eufóricos jóvenes de secundaria ondean banderas partidistas, unos sobre un vehículo de campaña y otros - a punto de motín - frente a su escuela, ante la posibilidad de que se cambie el método de calificación.

El clima en estas imágenes - y que se vive a diario en muchas de nuestras escuelas - es un claro reflejo de la *cultura de violencias y contraviolencias* que prevalece en todo el país. Vemos a diario fenómenos sociales íntimamente relacionados: el trasiego de armas y drogas, la corrupción, la criminalidad, la marginación socio-económica, el deterioro en la salud mental, y sobre todo, un clima generalizado de polarización, intolerancia y hostilidad que se ha exacerbado a lo largo de estos comicios electorales.

* La doctora Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro fundador y fue la primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

** La doctora Anita Yudkin Suliveres es Catedrática en el Departamento de Fundamentos de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Coordina la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz desde 1999.

A su vez, dicho clima refleja el hecho de que vivimos inmersos en la “*crisis de la modernidad*” y las manifestaciones que la definen: el consumismo desmedido; el culto al cuerpo y a la cultura de la imagen; el agotamiento de los megadiscursos ideológicos y de la política partidista; la convivencia en la diversidad como desafío; el individualismo exacerbado; el conformismo social; la mercantilización del conocimiento; el encumbramiento de las nuevas tecnologías como fuente de riqueza y poder; la mundialización de la cultura; el culto a una cultura de guerra y de muerte; y una creciente *globalización de la violencia*.¹

Ante el dilema sobre qué hacer frente a la violencia desenfrenada que impera y lacera nuestra fibra social, y siendo el mal uno de fondo, nuestra respuesta no puede ser **represiva** y **punitiva**, sino **preventiva**. Más aún, como nuestras escuelas no escapan a esta violenta realidad, sino que constituyen un microcosmo de dicha crisis, estamos ante una tarea formativa conjunta. Como bien afirma una cápsula radial del Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores: “*Convivir en paz es asunto de todos*” - escuela, universidad, hogar, comunidad, gobierno y sociedad civil.

La tercera imagen televisiva que vino a mi memoria, nos brinda una opción real para esta tarea compartida. Se trata de un entusiasta grupo de adolescentes en las *favelas* en Río de Janeiro, participando como *aprendices de cineastas*, en un creativo proyecto llamado *Gente que Brilla*. Pocas veces presenciamos este tipo de imagen en Puerto Rico. Me refiero a estudiantes que sobreviven con éxito la cultura de drogas y violencia en que viven y conviven, gracias a iniciativas centradas en sus intereses y en su desarrollo óptimo. A mi juicio, sólo iniciativas de esta naturaleza podrían propiciar una mejor convivencia y frenar la “deserción escolar”, ya que no existe tal “deserción”. Se trata más bien de la pérdida de talentos de innumerables estudiantes que, aún en medio de la adversidad, serían capaces de “brillar” si le brindáramos un entorno apropiado.

Y como la paz empieza por casa, nuestro punto de partida obligado en términos de reflexionar acerca del *por qué educar en la convivencia pacífica escolar* es precisamente la cultura de la violencia que siempre ha estado entretejida en muchas de las políticas y prácticas educativas. No fue hasta los 90’s, sin embargo, a raíz de la escalada mundial de violencia en las escuelas y de las políticas de vigilancia, “cero tolerancia” y “mano dura” que surgieron, que se inició el estudio de esta violencia institucionalizada. En lugar de responsabilizar exclusivamente a los jóvenes por la violencia, surgió desde entonces un rechazo a aquellas prácticas y políticas educativas que no cuestionan las raíces de la violencia, ni su ingerencia en términos de generar violencia desde las propias estructuras escolares y sociales.

El origen de esta “*violencia sistémica en la educación*” es claro. Proviene de las propias estructuras de poder y de personas en posiciones de autoridad institucional. Los criterios centrales que la definen son amplios pero precisos: ¿*Gravan emocional, cultural, espiritual, económica o físicamente al estudiantado?*? ¿*Vulneran la dignidad de la comunidad educativa?*? ¿*Afectan en alguna medida la docencia y el aprendizaje?*²

Esta “*violencia educativa sistémica*” está siendo cada vez más estudiada, sobre todo desde políticas y prácticas que se ha comprobado promueven un clima de violencia y

discriminación, tales como: las pedagogías autoritarias³; el castigo corporal; los sesgos en el currículo⁴; las categorizaciones a partir de “etiquetas”; los diagnósticos clínicos seguidos por “intervenciones” deficitarias;⁵ ciertos métodos de evaluación desde “estándares” que no reconocen la diversidad⁶; el alto grado de hacinamiento e impersonalismo presente en el aula; y la formación de rasgos de personalidad agresivos y antidemocráticos en contextos de inequidad e intolerancia.⁷

Políticas y prácticas como las mencionadas son “letales”, ya que constituyen actos de violencia, estigmatización y exclusión.⁸ Como en ellas se encuentra el germen de muchos de los actos vandálicos, motines, agresiones, balaceras y masacres que hoy presenciamos en las escuelas del mundo, ciertamente deben ser un punto prioritario en nuestra agenda compartida.

II. ¿Para qué educar para la convivencia escolar pacífica?

Las diversas concepciones de la educación para la paz y la no violencia son tan viejas como la institución de la guerra.⁹ Desafortunadamente, este amplio legado ha sido relegado y ocultado, ya que la historia siempre se ha escrito desde la perspectiva de los guerreros y poderosos.¹⁰ Para frenar el *espiral de violencias y contraviolencias* y propiciar la convivencia pacífica, será necesario aprender de las huellas de este legado.

Será igualmente necesario, descifrar los innumerables vínculos entre los conceptos **violencia, paz y conflicto**, ya que a partir de estas nociones ha surgido una amplia gama de enfoques en la educación para la paz. Hoy presenciamos un crecimiento acelerado de programas de resolución de conflictos y prevención de la violencia, como los de universidades tan prestigiosas como Harvard, Cornell, Columbia y Princeton.¹¹ En otras instituciones, como la Universidad para la Paz en Costa Rica, han concentrado sus esfuerzos en la educación en derechos humanos, las relaciones internacionales, la educación ecológica, y más recientemente, en educar para una “cultura de paz”.¹²

En escuelas de todas partes del mundo, las iniciativas proliferan. Cabe destacar en Puerto Rico, la labor pionera de educación en derechos humanos y para la paz de unas tres décadas de entidades como Amnistía Internacional, UNICEF y el Proyecto Caribeño de Justicia y Paz; los esfuerzos desde 1996 de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz y otras iniciativas más recientes, como el proyecto investigativo-educativo del Centro para la Prevención de la Violencia en Jóvenes Hispanos y la labor de concienciación y capacitación del Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores.

Con motivo de la designación del año 2000 como *Año Internacional de la Cultura de Paz*, un grupo de Premios Nóbel de la Paz esbozó una *Agenda para una Cultura de Paz* conocida como el *Manifiesto 2000*. Puntualizo a continuación sus principios centrales, porque sientan las pautas centrales para educar en la convivencia pacífica: (a) respetar la dignidad de todas las vidas, sin discriminación ni prejuicio; (b) rechazar la violencia en todas sus formas y manifestaciones, practicando la no violencia activa; (c) liberar la generosidad, a fin de

terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión; (d) escuchar para comprenderse - desde la diversidad - privilegiando el diálogo; (e) preservar el planeta, mediante un consumo responsable y un crecimiento sostenible; y, (f) reinventar la solidaridad humana en todas sus dimensiones, incluyendo la creación de nuevas formas de compartir los principios democráticos.

Cobijados bajo el movimiento-visión “*Hacia una Cultura de Paz*”, la UNESCO ha destacado el enorme poder ético de la sociedad civil en la promoción de una paz que abarque las esferas de la educación, la cultura, la ciencia, la tecnología y la comunicación,¹³ y con claridad y precisión ha definido sus alcances...¹⁴

*Edificar una cultura de paz significa modificar las actitudes, las creencias y los comportamientos - desde las situaciones de la vida cotidiana hasta las negociaciones de alto nivel entre países - de modo que nuestra respuesta natural a los conflictos sea no violenta y que nuestras reacciones instintivas se orienten hacia la negociación y el razonamiento, y no hacia la agresión.*¹⁵

Desde la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, proponemos los siguientes principios y pautas para propiciar una convivencia escolar menos violenta.

Abordar y confrontar nuestra trágica fascinación y adicción por la violencia. El culto a la intensidad expresiva de la fuerza ha dado margen para que idolatremos la cultura de la violencia en sus variadas formas y manifestaciones y a que se haya desencadenado una espiral de violencias y contraviolencias sin precedente.¹⁶

Construir culturas de paz desde una “paz integral” y “en positivo”. Nuestro accionar nos requiere, no sólo abordar una “paz negativa” caracterizada por ausencia de guerra y conflicto, si no construir una paz con justicia y equidad estructural,¹⁷ de manera que podamos vivir la paz como meta dinámica y proceso creativo cotidiano.¹⁸

Educar para la “paz conflictual”. Como el conflicto es inherente a la paz, tenemos que asumir ambos, no como opuestos, si no complementarios. No podemos enmarcar los conflictos en un esquema polarizado de una batalla entre “enemigos”, sino en una problemática a resolver mediante la mediación, el consenso y la reconciliación.¹⁹

Trasformar toda entidad formativa en “fuerza de paz”. Nuestra tarea prioritaria es ser promotores de una cultura de paz construida sobre la base de un desarrollo humano sostenible e inspirada en la justicia, la equidad, la libertad, la democracia y el respeto pleno de los derechos humanos.²⁰ Dicha tarea nos requiere convertir la universidad, la escuela y toda entidad formativa en espacio de diálogo sobre los problemas más insolubles de nuestro tiempo.²¹

Asumir nuevos paradigmas de investigación, educación y acción. Es necesario armonizar estas tres vertientes en una misma agenda: construir una cultura de reducida violencia y elevada justicia, desde una perspectiva ética que exige poner la palabra en

la acción²² y una transición hacia una investigación de pertinencia social y un currículo constructivista e interdisciplinario donde aprendamos a compartir, a convivir y a vivir.

Educar en valores éticos. En última instancia, será necesario asumir el aula como espacio deliberativo para la formación ética y propiciar la clarificación de valores, el juicio moral autónomo, la resolución de conflictos y una autoestima saludable en los aprendices. Lo que implica, que tendremos que desplazar la pedagogía autoritaria por una pedagogía de la pregunta, del cuestionamiento, del disenso y del consenso.²³

Educar desde una visión de “equidad intergeneracional”. La noción de “*equidad intergeneracional*” plantea la búsqueda de un nuevo tipo de justicia - la equidad entre generaciones entrantes y generaciones salientes. Nos exige ubicar la juventud, la niñez y las nuevas generaciones en un lugar prioritario en toda iniciativa social y nos compromete a explícitamente edificar, a partir de un nuevo modo de pensar y sentir, un mundo menos violento y más saludable para nuestros descendientes.

La noción ha sido propuesta por UNICEF como “*la nueva ética para el nuevo milenio*”, con la esperanza de que el llamado “progreso” de las naciones recupere su verdadero significado.²⁴ Esta “*nueva ética*”, es cónsona con el *Decenio Internacional de una Cultura de Paz y Noviolencia para la Niñez* de la ONU y con el llamado del Consejo Mundial de Iglesias en este *Decenio para Superar la Violencia* (2001-2010). Les exhorto pues, a que hagamos nuestra esta nueva ética intergeneracional como punto clave en nuestros esfuerzos conjuntos para construir culturas escolares de convivencia pacífica, enmarcando nuestras iniciativas en la sabia advertencia que nos dejara el gran educador brasileño Pablo Freire:

*La Educación para la Paz no debe ser una educación para volver a la gente más pacífica, sino para volverla capaz de examinar la estructura económica y social, en cuanto estructura violenta.*²⁵

Por último, recuerden que el poder de las imágenes es innegable. Con intuición e imaginación, creamos a través de ellas nuestra percepción de la realidad y del ser humano mismo. De ellas se desprenden valores y actitudes que plasmamos en nuestros sistemas normativos y personales. Les invito pues, a imaginar a todas y todos nuestros estudiantes como “*gente capaz de brillar en un futuro*” y a brindarles las herramientas y el espacio necesarios para que alcancen su “brillo” único y especial.

III. ¿Cómo educar para la convivencia escolar pacífica?

Para esbozar algunas pautas en torno al reto de cómo educar para la convivencia pacífica escolar, es necesario asumir el *Movimiento-Visión Hacia una Cultura de Paz* como fundamento y el principio de “equidad intergeneracional” como responsabilidad. En este sentido es necesario partir del conocimiento y promoción de los derechos de la niñez y juventud, según se recogen en la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez,²⁶ teniendo siempre presente que tienen derechos a la supervivencia, al desarrollo, a la protección, y con igual importancia derechos a la participación. Una escuela o comunidad educativa promotora de

derechos, es una donde hay coherencia entre sus objetivos, sus contenidos, su organización y la práctica educativa.²⁷ Como nos recuerda Nélide Céspedes: *“Es indispensable asumir la educación como un derecho y los derechos humanos de la niñez [y la juventud] como práctica educativa.”*²⁸ Sólo así la comunidad educativa podrá ser a su vez gestora de la convivencia pacífica.

Al estudiar los trabajos teóricos y prácticos que nos acercan a la escuela que promueve el aprender a convivir en respeto a los derechos de todos y todas, extraemos unas pautas que sugerimos para el trabajo propuesto como meta – el de educar para la convivencia escolar pacífica. Éstas asumen una visión de la escuela como contexto para el desarrollo integral de la niñez y la juventud, entrelazándose unas con otras para potenciarlo. Proveen a su vez para superar la cultura de violencia aspirando aportar a una cultura de paz desde la escuela como entidad formativa. Veamos algunas de éstas, que no son de ninguna manera exhaustivas, sino punto de partida:

- 1. Clima de seguridad, respeto y confianza.**²⁹ En momentos que los entornos sociales – desde los más inmediatos como la familia, el vecindario o la ciudad, hasta los aparentemente más distantes como puede ser el conflicto bélico en Iraq – proveen para el desarrollo de nuestra niñez y juventud en la cultura de la violencia, y representan ambientes “socialmente tóxicos”,³⁰ se hace indispensable articular un espacio educativo seguro. Esto no quiere decir que debemos aislar y “sellar” las escuelas de sus múltiples entornos, encerrándolas y convirtiéndolas en escenarios de máxima vigilancia y control. Implica una visión de seguridad basada en la apertura, la prevención y la atención inmediata a los incidentes de violencia desde temprana edad. Se busca garantizar la seguridad física de sus integrantes, creando un espacio para la no violencia donde es fundamental proveer para la seguridad afectiva construyendo un clima de respeto y confianza. Se parte del trato afectuoso y las expectativas positivas para potenciar la autoestima de los integrantes de la comunidad escolar. Es indispensable también atender las heridas físicas y emocionales de la violencia.
- 2. Relaciones de apoyo con las familias y la comunidad.**³¹ La escuela debe proveer una red de apoyo social al estudiante, en relación con su familia y la comunidad. Al brindar acceso a los miembros de la comunidad inmediata, la escuela puede servir para articular servicios que las familias necesitan para una mejor calidad de vida. La familia y la comunidad no deben percibirse como un problema, sino como una oportunidad para el crecimiento mutuo y la convivencia. Se requiere articular esfuerzos preventivos para atajar la violencia en y con los integrantes de las familias y comunidades de nuestros estudiantes. A su vez, éstos pueden asumir un papel activo en minimizar la violencia en la escuela. Según reconocemos los múltiples contextos de violencia, es importante conocer y aunar esfuerzos con la mayor cantidad de actores y entidades sociales – comunitarias o estatales – en la aspiración a la convivencia pacífica.
- 3. Educación emocional.**³² Las educadoras para la paz, Linda Lantieri y Janet Pati,

nos sugieren que la definición de una persona educada debe incluir la “educación del corazón”.³³ Proponen que la educación debe promover la competencia social y emocional de los estudiantes al integrar “destrezas de vida” a su experiencia educativa. Es necesario educar para el reconocimiento, la expresión, el manejo y el auto-control de las emociones. En la educación emocional se enseña a comunicar sentimientos, experiencias y preocupaciones. Buscamos desarrollar la empatía por los sentimientos y situaciones de vida de los demás, a la vez que promovemos la solidaridad. Se utilizan los dibujos, las canciones, los cuentos y el teatro como recursos excelentes para el reconocimiento, expresión y comunicación de las emociones.

4. **Prácticas para el crecimiento, la apertura y la tolerancia.**³⁴ La experiencia educativa tiene que partir de la realidad de los estudiantes y propiciar el aprendizaje activo y con sentido, en otras palabras “aprendizaje auténtico” para el conocimiento y la transformación. Es necesario privilegiar el aprendizaje cooperativo y colaborativo para aprender a vivir y trabajar con otros. Además propiciar la adquisición de herramientas para comprender los prejuicios, apreciar la diversidad y practicar la tolerancia. Es necesario superar la “cultura del miedo” que se nos comunica a diario, especialmente a través de la televisión, y suplantarla por una cultura de la pregunta, la indagación y el pensamiento crítico. En este sentido, la escuela *“no puede ser una fortaleza, ni un santuario, si no un lugar para emancipación en contacto con la vida real.”*³⁵
5. **Resolución no violenta de conflictos.**³⁶ Es necesario asumir la “pedagogía del conflicto”³⁷ en contraposición a la educación tradicional que persigue evitar o anularlo. En la perspectiva tradicional, cuando los conflictos surgen, no se tratan, ni solucionan, por otro lado se sancionan con castigos. Se entiende la disciplina como un fin. En la pedagogía del conflicto, éste se asume y se entiende como eje de la convivencia. Es base para la discusión y promoción de formas no violentas de abordarlo. La disciplina no es un fin, sino un medio para la convivencia. Es importante recalcar que la mediación y la resolución no violenta de conflictos debe ser medio para la convivencia entre todos los actores y sectores de la comunidad escolar.
6. **Participación democrática.**³⁸ Una escuela promotora de derechos y convivencia pacífica tiene que ser una escuela participativa que fomente la ampliación progresiva de la autonomía de los estudiantes. Como nos señala el educador Miguel Massaguer:

*Si queremos de verdad una escuela participativa, donde el diálogo y la confianza mutua sean a la vez un valor y un procedimiento, si queremos que la convivencia, la disciplina y el conflicto no sean planteados como problemas, sino como ocasiones educativas únicas, las estructuras que presiden la vida escolar deben ser participativas y la escuela debe ser ‘nuestra’ de todos y todas.*³⁹

En una escuela participativa, las normas de convivencia se acuerdan colectivamente. Se fomenta la expresión y verdadera participación de todos los integrantes de la comunidad escolar proveyendo actividades para su desarrollo y ejecución. Al abordar el tema de la participación de la niñez y la juventud, es importante considerar el trabajo de Roger Hart

sobre este tema y que se resume en la llamada “escalera de la participación”.⁴⁰ Ésta nos provee un marco para evaluar si las actividades que desarrollamos fomentan la verdadera participación de la niñez y la juventud al superar papeles decorativos o asignados, y promover sus decisiones informadas y sus iniciativas.

En la mañana de hoy tan sólo hemos tocado algunos principios y pautas que podrían guiarnos en la tarea de educar para la convivencia pacífica. La reflexión continua y sistemática es vital para la formulación de nuestras políticas y prácticas educativas. Al educar para la convivencia pacífica venimos llamados a continuar reflexionando, no sólo en torno a qué hacemos, si no sobre todo, acerca de **por qué, para qué y cómo** lo hacemos.

Para finalizar comparto unas palabras de Xesús Jares sobre la importancia de educar para la paz y la convivencia. Nos señala:

“Los educadores tenemos que hacer frente al reto de contribuir al tránsito de una cultura de violencia – en que la guerra sigue teniendo especial relevancia –, a una cultura de la paz. Es decir, recuperar la paz desde los primeros años para el conjunto de los ciudadanos; vivir la paz . . . como un proceso activo, dinámico y creativo que nos lleve a la construcción de una sociedad más justa, sin ningún tipo de exclusión, social, libre y democrática.”⁴¹

REFERENCIAS

- Aprendiendo a dar respuestas democráticas y solidarias a los conflictos en la escuela.* (2001) Lima, Perú: Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP).
- Barahona, Francisco (1998). *La educación para la paz: un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad.* Lección Inaugural Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, 10 de septiembre de 1998, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico. Documento inédito.
- Bellamy, Carol (2002). *The state of the world's children 2003 / Participation.* New York: UNICEF.
- Brandoni, Florencia (Comp.) (1999). *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Brenes-Castro, Abelardo (Ed.) (1991). *Seeking the true meaning of peace.* Conference proceedings and post-conference contributions. San José, Costa Rica: United Nations University for Peace Press.
- Cava, María J. & Gonzalo Musitu (2002). *La convivencia en la escuela.* Barcelona: Paidós.
- Céspedes Rossel, Nélide (1997^a). *La escuela y los derechos humanos de las niñas y los niños.* Lima, Perú: Tarea.

- Céspedes Rossel, Nélica (1997b). *Salud mental: ¿Cómo promoverla desde el aula?*. Lima, Perú: Tarea.
- Ciriza, Alejandra, Estela Fernández, Daniel Prieto y Francisco Gutiérrez (1992). *El discurso pedagógico*. San José, Costa Rica: Radio Nederland Training Centre.
- Ciriza, Alejandra y Estela Fernández (1992). *Aproximación al análisis del discurso*. En Ciriza y col., *El Discurso Pedagógico*, Colección Radio Nederland Training Centre, San José, Costa Rica, 3-42.
- Clark, Barbara (1992). *Growing up gifted* (4th Edition). New York: Macmillan Publishers.
- Disciplina y convivencia en la institución escolar*. (2000). Barcelona: Editorial Grao.
- Dunne, Gerry (1999). *Preventing violence in our schools*. Torrance, CA: Jalmar Press.
- Eco, Humberto (2002, 12 de junio). *La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones*. El País. <http://www.elpais.es/articulo.html>
- Fisas, Vincent (1987). *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona: Ed. Lerna.
- Forcey, Linda R. & Ian Murray Harris (Eds.) (1999). *Peacebuilding for adolescents: Strategies for educators and community leaders*. New York: Peter Lang.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997^a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997^b). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Antonio Faúndez (1986). *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.
- Garbarino, James (1995). *Raising children in a socially toxic environment*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Garbarino, James; Nancy Dubrow, Kathleen Kostelny & Carole Pardo (1992). *Children in danger*. San Francisco: Jossey Bass.
- Guzmán López, Carmen (2003). *¡Transformemos los conflictos en energía creativa!*. San Juan Puerto Rico: Autora.
- Hammaberg, Thomas (1998). *A school for children with rights* (1997 Innocenti Lecture). Florence, Italy: Innocenti Research Center.
- Hart, Roger (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Center.

- Hicks, David, (Comp.) (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata.
- Hutchinson, Francis P. (1996). *Educating beyond violent futures*. London: Routledge.
- Jares, Xesús R. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica* (2nda ed.) Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Jares, Xesús R. (1991). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Johnson, David W. & Roger T. Johnson (1995). *Reducing school violence: Through conflict resolution*. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Lansdown, Gerison (2001). *Promoting children's participation in democratic decisionmaking*. Florence, Italy: UNICEF/Innocenti Research Center.
- Lantieri, Linda & Janet Patti (1996). *Waging peace in our schools*. Boston: Beacon Press.
- Lederach, John Paul (1986). *Educar para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona: Editorial Fontana.
- Levin, Diane E. (2003). *Teaching young children in violent times*. New York: Educators for Social Responsibility and National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Massaguer, Miguel (2000). La escuela es nuestra. El diálogo y la confianza mutua, instrumentos para la convivencia y la disciplina en la escuela primaria. En *Disciplina y convivencia en la institución escolar* (pp. 63-69) Barcelona: Editorial Grao.
- McCullough, Charles R. (1991). *Resolving conflict with justice and peace*. New York: The Pilgrim Press.
- Monteath, Sandra & Cooper, Karyn (1997). *Lethal labels: Miseducative discourse about educative experiences*. En Ross y Watkinson, 111-119.
- Nicklas, H. & Ostermann, A. (1979, abril). *The psychology of deterrence and education for peace*. Bulletin of Peace Proposals, n. 4.
- Nollet, Jean Marc (2003). Schools as microcosms of society. In *Violence in schools – a challenge for the local community* (pp.15-17). Integrated Project “Responses to Violence in Everyday Life in a Democratic Society”. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención de los derechos del niño*. Disponible en: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm.

- Ortega Pinto, Herbert D. (1996). *La teoría del conflicto y la resolución de conflictos*. Serie Textos Básicos, #8. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Universidad para la Paz: Ciudad Colón, Costa Rica.
- Padilla, Luis Alberto (1996). *La teoría de la paz*. Serie Textos Básicos, #7. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- Pascual Morán, Anaida (2005, en imprenta). *Guía de Orientación* para el curso *Formación ética docente: Educar para convivir y vivir*. Ediciones Santillana S.A. (dicha Guía, acompaña cuatro módulos didácticos: Módulo 1: Pautas y sugerencias para la construcción de un proyecto de formación ética; Módulo 2: Paradigmas y prácticas en la educación moral: alternativas para la formación ética; Módulo 3: Acción moral social: Andamiaje para la formación ética; y Módulo 4: La ética en la historia: Vertientes para la formación ética.)
- Pascual Morán, Anaida (2003). *Acción civil no violenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. Río Piedras: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Evangélico y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Pascual Morán, Anaida (2000). *Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica*. Pedagogía. Revista Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Vol. 34, 47-82. Pascual Morán, 2000.
- Pascual Morán, Anaida (1993). *¡Nuestros derechos!: Serie infantil y juvenil*. San Juan, Puerto Rico: Amnistía Internacional, Sección de Puerto Rico.
- PAWSS (1990). *Guide to careers, internships & graduate education in peace studies*. Hampshire College, Amherst: PAWSS Publications.
- Pratts López, Carmen (2002) *El mapa del tesoro escondido: Guía de enriquecimiento curricular para el manejo inteligente y óptimo de las emociones*. Proyecto de tesis de Maestría, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
- Prieto Castillo, Daniel (1992). *Notas sobre el trabajo discursivo*. En Ciriza y col., *El Discurso Pedagógico*, Colección Radio Nederland Training Centre, San José, Costa Rica, 43-112.
- Ricoeur, Paul (1965). *History and truth*. Evanston: Northwestern University Press.
- Rodríguez, Aurora, y Juvenal García (1988). *Educar para la paz. Educar para el conflicto*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Ross Epp, Juanita & Ailsa M. Watkinson (Eds.) (1994). *Systemic violence in education: Promise broken*. Albany: State University of New York Press.
- Solano Solano, Mario A. (1996). *El síndrome de personalidad autoritaria como forma de subjetividad frecuentemente construida en sociedades asimétricas*. Serie Textos Básicos,

- #25. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- Teaching Tolerance Project (1997). *Starting small: Teaching tolerance in the preschool and early grades*. Montgomery, AL: Southern Poverty Law Center.
- UNESCO (2002). *The culture of peace*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO (1998). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: Ediciones CRESALC / UNESCO (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura).
- UNESCO (1997). *Hacia una nueva educación superior*. Caracas, Venezuela: Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura).
- UNESCO (1996). *Una experiencia pionera: Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central*. Memoria 1994-1996. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz de Naciones Unidas.
- UNESCO (1995). *La UNESCO y una cultura de paz: Promoción de un movimiento mundial*. París: Documento UNESCO.
- UNESCO (1994). *Informe final: Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz*. París, 27-29 de septiembre: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (1995). *El Progreso de las Naciones*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Nueva York: ONU
- UPAZ (1997). *Programa de cultura de paz y democracia en América Central: Una experiencia pionera*. Memoria 1994-1996. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
- UPAZ (1996). *Serie de Guías Didácticas. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central*. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
- UPAZ (1991). *Marco contextual para la paz en Centroamérica*. Documento de trabajo preparado para la I Conferencia Centroamericana de Educación para la Paz, Ciudad Colón: Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU
- Urrutia, Edmundo (1996). *La cultura de la paz*. Serie Textos Básicos, #6. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón: Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.

Violence in schools – a challenge for the local community (2003). Integrated Project “Responses to Violence in Everyday Life in a Democratic Society”. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.

Werthein, Jorge (1997, outubro a dezembro). *Cultura da violência ou cultura da paz?* Notícias UNESCO, 4 (1).

Wichert, Susanne. **Keeping the peace: Practicing cooperation and conflict resolution with preschoolers**. Philadelphia, PA: New Society Publishers, 1989.

Yudkin Suliveres, Anita; Nellie Zambrana Ortiz & Anaida Pascual Morán (2002). Educación en derechos humanos y derechos de la niñez: Herramientas en la construcción de una cultura de paz. *Pedagogía 36*, 25-35.

Notas

¹ Pascual Morán, 2005 (en imprenta).

² Ross & Watkinson, 1994, xi.

³ Prieto Castillo, 1992; Ciriza, y Fernández, 1992.

⁴ Ross & Watkinson, 1994.

⁵ Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994.

⁶ Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994; Clark, 1992.

⁷ Solano Solano, 1996.

⁸ Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994.

⁹ Hutchinson, 1996.

¹⁰ Lederach, 1986; Pascual Morán, 2003.

¹¹ PAWSS, 1990.

¹² Barahona, 1998; Brenes-Castro, 1991; UNESCO, 1996; UPAZ, 1991, 1997; Pascual Morán, 2000.

¹³ UNESCO, 1995, 1994.

¹⁴ UNESCO, 2002, 1998, 1997, 1996, 1995 & 1994.

¹⁵ UNESCO, 1994, 2.

¹⁶ Urrutia, 1996; Werthein, 1997.

¹⁷ Hicks, 1993; Jares, 1991; Lederach, 1986.

¹⁸ Jares, 1991, 7.

¹⁹ Fisas, 1987; Johnson, 1995; McCollough, 1991; Ortega Pinto, 1996; Padilla, 1996; Rodríguez & Juvenal, 1988; UNESCO, 1994, 1995; Wichert, 1989.

²⁰ UNESCO, 1997, 39.

²¹ Eco, 2002; UPAZ, 1996 & 1997.

²² UNESCO, 1994, 2; Ricoeur, 1965, 224.

²³ Freire, 1993, 1997^a, 1997^b; Freire & Faúndez, 1986.

²⁴ UNICEF, 1995.

²⁵ Nicklas & Ostermann, 1979, 37.

²⁶ ONU, 1989; Pascual Morán, 1993.

²⁷ Hammaberg, 1998; Yudkin Suliveres, Zambrana Ortiz & Pascual Morán, 2002; Céspedes Rossel, 1997a.

²⁸ Céspedes Rossel, 1997a, 11.

²⁹ Céspedes Rossel, 1997b; Forcey & Harris, 1999; Lantieri & Patti, 1996; Levin, 2003.

³⁰ Garbarino, 1995; 1992.

³¹ Céspedes Rossel, 1997b; Forcey & Harris, 1999; Lantieri & Patti, 1999; Violence in schools, 2003

³² Cava & Musitu, 2002; Céspedes Rossel, 1997b; Dunne, 1999; Lantieri & Patti, 1996; Teaching Tolerance, 1997; Para ejemplos de actividades véase: Guzmán López, 2003; Pratts López, 2002.

³³ Lantieri & Patti, 1996, 6.

³⁴ Céspedes Rossel, 1997^a, 1997^b; Cava & Musitu, 2002; Forcey & Harris, 1999; Hammaberg, 1998; Lantieri & Patti,

1996; Teaching Tolerance, 1997; Levin, 2003; Violence in schools, 2003.

³⁵ Nollet, 2003, 15.

³⁶ Aprendiendo a dar respuestas..., 2001; Brandoni, 1999; Disciplina y convivencia ..., 2000; Lantieri & Patti, 1996; Massaguer, 2000; Levin, 2003.

³⁷ Masaguer, 2000.

³⁸ Bellamy, 2002; Disciplina y convivencia..., 2000; Hammaberg, 1998; Hart, 1992; Lansdown, 2001.

³⁹ Massaguer, 2002, 69.

⁴⁰ Hart, 1992.

⁴¹ Jares, 1999, 10.

Trabajo presentado en versión resumida en:
Cumbre Multisectorial contra la Criminalidad
auspiciada por la Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico,
marzo de 2007.

Panel *Modelos para una cultura de paz en nuestras escuelas*,
como parte de las actividades de la Semana Educativa,
Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
Coasupiciado por la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
30 de abril de 2007

La mediación escolar comunitaria como proyecto de gerencia social hacia el aumento de capital social comunitario

*Rafael Juarbe Pagán**

*Los criterios de verdad o de falsedad son, por demás, portadores de una trampa fatal.
Es la misma en que cayó el cretense que dijo: "todos los habitantes de Creta mienten".
Pero como era cretense, su afirmación, si era cierta, no podía ser verdad,
y si era verdad, no podía ser cierta.
"La revolución que nadie soñó"
Mires*

El presente trabajo parte de un proyecto muy concreto elaborado o echado a andar hace aproximadamente dos años. El mismo intenta dar paso a la vinculación específica de la mediación como mecanismo adecuado de resolución de conflictos, con el desarrollo social comunitario, como herramienta para una mayor concentración o acumulación de capital social. Desde ese enfoque la distribución estará comprendida, en un primer acercamiento, al término capital social con sus variantes conceptuales. Tal acercamiento va de la mano de los diversos senderos que resultan útiles para el inicio de proyectos enmarcados o inclinados a esos fines. Siendo esto un ensayo de hacer práctica la referida vinculación, utilizamos la figura del gerente social, como eje impulsador o responsable en dar riendas sueltas a la elaboración sistemática.

* El licenciado Rafael Juarbe es Asesor Legal del Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores, dirige el proyecto de mediación escolar "Convivir en Paz es Asunto de Todos". Es profesor en la Facultad de Derecho Eugenio María de Hostos.

El sugerido proyecto partió desde el comienzo, como plan piloto en tres escuelas del área noreste de Puerto Rico en los pueblos de Loíza, Carolina y Río Grande. El mismo surge como propuesta del Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores, organización que representa al sector No-Docente del Departamento de Educación, combinado por personal administrativo, secretarial, de oficina, personal de mantenimiento, técnico, de seguridad escolar y de (comedor escolar¹). Tal sector fungió como ente protagónico, quienes de hecho nunca eran invitados a nada que no fuese a pasar un mapa, limpiar un salón, transcribir una carta, servir comida o intentar poner orden en momentos casi de crisis.

Más que hablar de los avances del proyecto², que impulsa mecanismos de resolución de conflictos escolares, deseo compartir los aspectos filosóficos que motivaron su creación, una guía del modelo propuesto y una guía de acción para el desarrollo de futuros programas basados en el marco filosófico reseñado antes.

El capital social

El Capital Social es un término que se popularizó en el debate académico a partir de la década del ochenta. Uno de sus principales autores intelectuales Deepa Narayan, lo define como: *“las normas y redes que le permiten a la gente actuar de manera colectiva”*³. En palabras del puertorriqueño Alfredo Carrasquillo es la *“capacidad de los sujetos para trabajar juntos tras metas y objetivos comunes”*⁴. Distintos tipos de Capital Social han sido identificados para describir a fondo sus cualidades y desventajas. Entre ellos.

El capital social de pegamento (en inglés “Bonding”), consiste en grupos cerrados que comparten ideas y crean lazos de apoyo, pero que excluyen a todo el que difiera ideológicamente.

- Problema del mismo: la sociedad no funciona más allá de los círculos estrechos de confianza; por lo tanto no es suficiente. Un ejemplo de ello son los partidos políticos e instituciones religiosas, etc.

El capital social de puente (en inglés Bridging), intenta trascender los límites de confianza de los grupos cerrados, creando confianza en instituciones mediadoras que creen lazos de compromiso, ayuda y reciprocidad entre las comunidades.

- Todos cumpliremos las mismas normas sociales sin consideraciones de familiaridad, de clases, grupos, etc.

¹ Éste sector es No Docente pero deseamos aclarar que el mismo no pertenece al SPT. Tiene unión propia.

² Los avances y resultados cualitativos son notables en el ambiente escolar. Aún no hemos definido un mecanismo que evalúe aspectos cuantitativos.

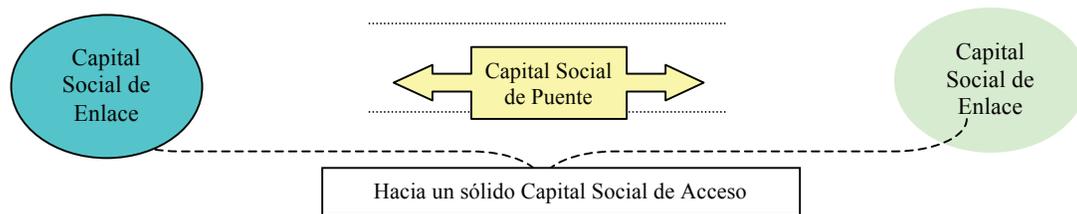
³ Narayan, Deepa, “Bonds and Bridges. Social Capital and Poverty”, Policy Research Working Paper, N° 2167, Washington, D.C., Banco Mundial (1999).

⁴ Ramón Daubón y Alfredo Carrasquillo, “Capital Social”, Editorial Tal Cual San Juan Puerto Rico (2002).

El capital social de acceso trata de los mecanismos, instituciones, la práctica y la normativa misma que usan los ciudadanos para comunicarse con la estructura de poder.

- En una verdadera democracia ese capital social es común y disponible a todos por igual. Sólo así las instituciones serán confiables y respetadas.

Los conceptos antes citados, no pretenden otra cosa que describir los núcleos sociales donde los sujetos se mueven tras metas u objetivos comunes. Ahora bien no se quiere ofrecer carácter de importancia mayor a un capital por encima de otros. La propuesta intenta provocar que todos cohabiten como un organismo donde se pueda lograr una base fuerte de capital social de los 3 tipos: pegamento, puente y acceso. Se trata de la capacidad de las comunidades de concertar primero con ellas mismas: (pegamento) luego con otras (puente) y, finalmente, todas en conjunto con las estructuras de poder (acceso).



Gráfica 1

Tal interés procura dar con la ecuación, que nos ponga en órbita hacia un desarrollo social más inclusivo, participativo, diverso y equitativo en todas sus dimensiones.

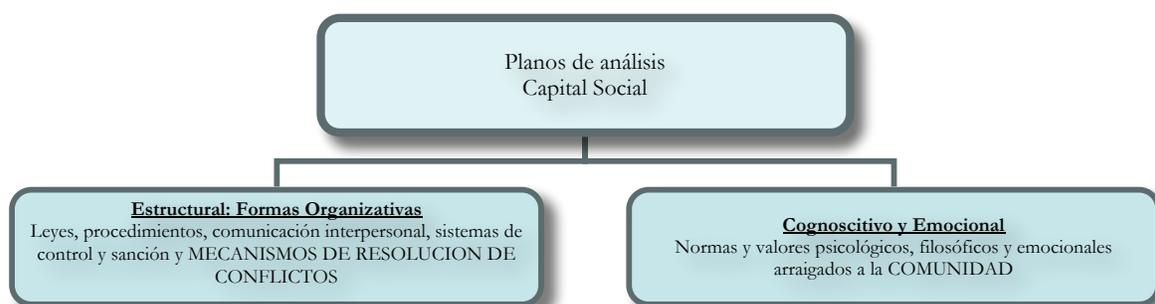
La gerencia de capital social

Marcos Lorenzelli, plantea unas breves guías de hacia donde caminar en la gerencia de proyectos destinados al aumento de capital social comunitario⁵. Este parte del interés primario, de superar el común capital social grupal (enlace), que está constituido por relaciones sociales de confianza y reciprocidad que incrementan la capacidad del grupo reducido para lograr objetivos útiles y beneficiosos para quienes lo conforman. De aquí propone superar tan confinado cuadro de acción y expandirlo al complejo entramado institucional (en referencia al conjunto de normas, formales e informales), que al favorecer la cooperación y la gestión comunitaria (puente), le otorgan a la comunidad la capacidad

⁵ Lorenzelli Marcos, "Capital Social comunitario y gerencia social", VIII Congreso Internacional del CLAD, sobre reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, Octubre de 2003.

de emprender acciones colectivas en beneficio de todos los individuos que la conforman (acceso)⁶.

Como descripción plantea dos planos de análisis y dimensión, de útil conocimiento para el actor o gerente social, en vías de concentrar las acciones de políticas sociales comunitarias. Estos planos de análisis lo componen, el plano estructural, entendido este como las características sociales derivadas de las formas organizativas; y el plano cognoscitivo y emocional que hace referencia a normas y valores psicológicos, filosóficos y emocionales arraigados a la comunidad⁷.



Gráfica 2

Jesús Orbezo, sustancia la diferencia entre un líder y un gerente social. No todo gerente es líder y no todo líder tiene en sí las competencias gerenciales. Las diferencias según él son⁸:

- El líder social está más orientado a manejar horizontes y grandes metas y es capaz de crear la motivación necesaria, estableciendo sintonía directa con personas, grupos y organizaciones, para ponerlos en movimiento hacia las mismas. Este plano se denomina **plano cognoscitivo y emocional**.
- El gerente social, por el contrario, está más orientado a la selección y apropiación de *los medios* que pueden hacer factible los horizontes y metas. Este plano se denomina **plano estructural**.

A este enfoque añadimos que el líder debe pertenecer inevitablemente a la comunidad que pretende motivar. El gerente por el contrario es un agente externo. Este marco de acción nos

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

⁸ Jesús Orbezo, "El Gerente Social desde la Educación Popular", Caracas, (24 de septiembre de 2000). (Inédito).

pone como alternativa, a quienes aspiramos a ser gerentes en políticas sociales dentro de una determinada comunidad, a concentrar las acciones, buscando un incremento de la existencia de capital social comunitario, en el plano estructural. Es éste el plano privilegiado de acción de políticas sociales. Basar un proyecto reservado a la influencia directa de modificar leyes, procedimientos, comunicación interpersonal, sistemas de control y sanción y mecanismos de resolución de conflictos.

Cónsono con ello, podemos resumir, que el capital social es un instrumento que mide y nos orienta sobre el rumbo que asume y encamina a un espacio social establecido. De ahí es importante desarrollar estrategias que sirvan para el establecimiento de puentes sociales y logre atarlos tras unos objetivos comunes, en busca de ese capital social comunitario. Dentro de dicha creatividad el gerente surge como figura agitadora que a través de propuestas e incursión en la comunidad, maniobra dentro del plano estructural para promover una nueva cultura de inclusión y participación.

Desde esa óptica es que vemos viable y evaluamos en un enfoque práctico, a la mediación como proyecto comunitario en expansión.

La mediación como proyecto generador de capital social comunitario

La mediación⁹, es vista como la intervención de un tercero neutral, que no tiene facultades de decisión y asiste a las partes en la resolución de un conflicto. Diversas corrientes apelan a su sentido pedagógico, enmarcado en la habilidad inherente de transformación de manejo de disputas¹⁰. Este aspecto provee un valor incalculable. Nuestra apuesta apunta además en otra dirección. La mediación percibida como mecanismo en transición¹¹, permite una forma de manejar conflictos desde el protagonismo. Es una alternativa que aspira a un cambio estructural influenciando en el plano cognoscitivo y emocional comunitario¹². En ese sentido ponemos el acento en la búsqueda de alcanzar un horizonte de reconciliación¹³, entre sujetos que plasmen en su cotidianidad una nueva cultura comunitaria. De aquí se figura fomentar herramientas que logren transferirse de la esfera individual a la esfera colectiva, como eje aglutinador que amarre diversos intereses hacia metas y objetivos comunes.

Las virtudes de la mediación como instrumento de justicia social han sido reconocidas. Además de ayudar a las partes a resolver sus conflictos, la mediación logra disminuir la dependencia respecto de los organismos lejanos y alienta la formación eficaz de estructuras

⁹ Ver adelante detalle sobre el tema.

¹⁰ Aunque se difiere en la definición del término disputa y conflicto, para efecto del presente trabajo asumiremos ambos términos como sinónimos.

¹¹ Cuando utilizamos el término transición, queremos plantear que la mediación es un paso intermedio en busca de provocar la transformación más básica de la aparición de conflictos a través de medios dialógicos de negociación y entendimiento.

¹² Hacemos referencia a lo discutido anteriormente, donde el plano estructural es entendido como las características sociales derivadas de las formas organizativas (leyes, procedimientos, comunicación interpersonal, sistemas de control y sanción y MECANISMOS DE RESOLUCION DE CONFLICTOS); y el plano cognoscitivo y emocional que hace referencia a normas y valores psicológicos, filosóficos y emocionales arraigados a la comunidad.

¹³ Véase. Nina Daniel, “*Mediación: Teoría y Práctica*”, Ediciones Situm, (2006), página 51.

comunitarias de base, por el cambio paradigmático de la definición y del manejo del conflicto. La historia de la justicia social entiende la mediación como un modo de organizar a los individuos alrededor de intereses comunes, y de ese modo crear vínculos y estructuras comunitarias más sólidas. El aislamiento permite la explotación en tanto la organización comunitaria la limita y genera más Justicia Social¹⁴. El *Primer Congreso Mundial y V Congreso Nacional de Mediación*, efectuados en noviembre de 2005, en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México específicamente los artículos IV y V, dan fe de ello¹⁵. Sobre el particular citamos los siguientes:

IV.- *Los principios y valores de la mediación la convierten en una vía que, en caso de incidir en las instituciones socializadoras fundamentales, como son la familia, la escuela y la comunidad, está llamada a ser protagonista en la construcción de una cultura de la paz y de la concordia.*

V.- *En la medida en que la práctica de la mediación se generalice y los mediados aprendan a negociar asociativamente y a experimentar el crecimiento y la transformación moral a la que apunta el modelo transformativo de la mediación, esta metodología se revalorizará como movimiento social y contribuirá al desarrollo de democracias reales en nuestra aldea global.*

Dichos pronunciamientos viabilizan, a través de los principios de la mediación aplicada al ámbito escolar, lo ratificado en la Convención sobre los Derechos de la Niñez, específicamente en los artículos 12 y 29 y citamos¹⁶:

Art. 12- *Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y de la madurez del niño”.*

Art. 29- *Los Estados Partes convienen en que la educación del Niño deberá estar encaminada a:*

- a) Desarrollar su personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades:*
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los Principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas,*
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores...*
- d) Preparar al niño para asegurar una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos.*

¹⁴ R. A. Baruch, Bush, - J.P. Folger, “La Promesa de la mediación”, Barcelona, Granica, 1996. Pág. 43-46.

¹⁵ Pronunciamiento del I Congreso Mundial y V Congreso Nacional de Mediación, efectuados los días del 3 al 30 de Noviembre del año 2005, en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México.

¹⁶ Convención sobre los Derechos del Niño Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, (20 de noviembre de 1989).

Desde esta visión un proyecto de mediación enfocado en la escuela, debe poseer como característica principal la solución autónoma de conflictos escolares comunitarios sin intervenciones extranjeras, y con la inclusión de cada sector, que sea agente promotor de esa cohesión social¹⁷ que produce el combinado de capital social de los tres tipos.

Previo a entrar de lleno en el enfoque práctico del proyecto, que se ha implementado como plan piloto, entraré a elaborar de manera somera, el término conflicto como concepto medular. Desarrollado el mismo pasamos a discutir paso a paso con resultados investigativos, diferentes características, fases o etapas del mismo. Veamos.

El conflicto

Según la Real Academia, el conflicto es “*combate, lucha, pelea, enfrentamiento armado, apuro, situación desgraciada y de difícil salida*”¹⁸. La palabra **conflicto** procede de la voz latina **conflictus** que significa lo más recio de un combate¹⁹. Según el diccionario de Sociología de Henry Pratt, el conflicto es un “*proceso situación en el que dos o más seres o grupos humanos tratan activamente de frustrar sus respectivos propósitos, de impedir la satisfacción de sus intereses recíprocos, llegando a lesionar o a destrozar al adversario. Puede ser organizado o no, transitorio o permanente, físico, intelectual o espiritual*”²⁰. Más no estamos del todo satisfechos con dichas definiciones. Ambas presuponen que las partes siempre tratan activamente de frustrar e impedir la satisfacción de intereses recíprocos. Además añade que, como resultado, se logra lesionar o destrozar al adversario. De esa definición extraemos probablemente lo que es una de las maneras en que un conflicto logra ser expresado en su intento de resolución. Se confunde la expresión con su estructura.

Es aquí donde nos satisface más la visión que nos ofrece Stephen Robbins, porque resalta con claridad y amplitud que: “*el conflicto es un proceso que se inicia cuando una parte percibe que otra, la ha afectado de manera negativa o que está a punto de afectar de manera negativa alguno de sus intereses*”²¹, o como diría Entelmann: “*una relación de tal tipo en la que ambas partes procuran la obtención de objetivos que son, pueden ser o parecen ser, para alguna de ellas, incompatibles*”²².

Partiendo de dicho concepto, es requisito, a la hora de definir el conflicto, que las partes puedan percibirlo, es decir, sentir que sus intereses u objetivos están siendo afectados o

¹⁷ Según el libro, Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe elaborado por las Naciones Unidas, Impreso en Santiago de Chile, “*una primera noción cercana a la de cohesión es la de capital social, entendido como patrimonio simbólico de la sociedad en términos de la capacidad de manejo de normas, redes y lazos sociales de confianza, que permiten reforzar la acción colectiva y sentar bases de reciprocidad en el trato, que se extienden progresivamente al conjunto de la sociedad. En este sentido, el capital social da cuenta, en buena medida, de un acervo de los agentes sociales que contribuye a una sociedad más cohesionada*”.

¹⁸ Diccionario de la Real Academia Española, (Vigésima Segunda Edición, 2001), tomo 3, pág. 420.

¹⁹ *Ibid.* pág.358.

²⁰ Diccionario de sociología: Henry Pratt, Fairchild, editor. Año: 1949.

²¹ Robbins, Stephen P., “*Comportamiento Organizacional, Conceptos, Controversias y Aplicaciones*”, Sexta Edición, Edit. Prentice Hall, Cap. XIII, pág. 461., (1994).

²² Entelmann Remo, “*Teoría de Conflictos*”, Barcelona, Gedisa, 2002. Papel de Trabajo N°1-UBA.

que existe el peligro de que sean afectados. No es necesario que se materialice el resultado, basta con la posibilidad y probabilidad de que dicho antagonismo de intereses derive incompatibilidad entre sus actores. Visto de ese modo, las posibilidades de éxito en la satisfacción de intereses de las partes, en un proceso de resolución de conflictos adecuado, aumentan a niveles insospechados. El reconocer a tiempo el momento justo de cuándo inicia una percepción de discrepancia, o una discrepancia concreta, amplía la gama de alternativas e identifica a tiempo posibilidades más reales, económicas y de una envergadura individual que puede redundar en una influencia comunitaria y social.

Dentro de este panorama es que evaluaremos la mediación y el proyecto de resolución de conflictos que proponemos. Desde una perspectiva anticipadora que provoque en una comunidad un efecto de vigilancia no para castigar o recriminar sino para evaluar conductas incompatibles y lograr aplicar las técnicas de tan sonada herramienta. En palabras del propio Entelmann: *“...se trata de detectar tempranamente señales de aumento de las incompatibilidades y de procesarlas de modo que se eliminen o disminuya su importancia hasta que se resuelvan”*²³.

Tal detención temprana plantea posibilidades innumerables. Podemos reconocer el valor de autonomía que puede producir la aplicación adecuada y a tiempo de la mediación como método de transformación de conflictos. Así pues éste es visto como una oportunidad real de variedad, creatividad y conspiración, dentro de un proceso genuino de transformación, para elaborar nuevos caminos orientados hacia identificar espacios comunes de acción y entendimiento.

Definición de la mediación y diversas acepciones dentro del marco escolar comunitario

La mediación a diario multiplica significativamente su campo de acción. Diferentes han sido sus espacios de aplicación. Podemos mencionar entre otras, la mediación laboral, comunitaria, deportiva, empresarial, escolar y judicial. Dentro del campo escolar comunitario se programan diversos métodos para su aplicación. Previo a describirlos, definiremos a base del marco jurídico actual su alcance y significado.

La mediación, según el Reglamento de Métodos Alternos del Tribunal Supremo de Puerto Rico²⁴, *es un proceso de intervención, no adjudicativa, en el cual un interventor o una interventora neutral (mediador/mediadora) ayuda a que las personas en conflicto logren un acuerdo que les resulte mutuamente aceptable. En la mediación, las partes tienen la potestad de decidir si se someten o no al proceso”*.

De acuerdo con el Reglamento General de estudiantes del 21 de julio de 2004 del Departamento de Educación, la *“mediación es una alternativa no adversativa para el manejo de conflictos. Es un proceso más rápido e informal que el procedimiento disciplinario que permite a las partes, con la intervención de un mediador(a), explorar todas las opciones posibles para lograr*

²³ Entelmann, Remo F. *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona, Gedisa, (2002).

²⁴ In Re: Reglamento de Métodos Alternos 1998 TSPR 079.

un acuerdo que les sea mutuamente aceptable y que finalice el conflicto”. En otras palabras, es un procedimiento por el cual un tercero neutral, que no tiene facultades de decisión, ayuda a las partes a resolver sus conflictos. Ha sido extensamente discutido que el conflicto no se resuelve y mucho menos se finaliza como pretende la citada definición. El mecanismo propuesto intenta transformarlo de forma tal que los resultados sean satisfactorios para los actores. Sin entrar en discusiones filosóficas del término, y usando las citadas como punto de partida, con la variante propuesta (finalice por transforme), nos disponemos a transferirlo al campo comunitario.

Mediación comunitaria

Antes de definir mediación comunitaria definiremos que es una comunidad. Una comunidad es una agrupación o conjunto de personas que habitan en un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros cohabitan entre sí, intensamente, operando y desempeñándose continuamente. De aquí que la mediación en la comunidad no puede partir solo hacia el individuo o los individuos como centro u objetivo. Ésta facilita un espacio para resolver conflictos entre los individuos, grupos y organizaciones del espacio geográfico delimitado o delimitable, en la que se desarrolla²⁵. Sus objetivos guardan mucha relación con la mediación en general. La mediación comunitaria aspira a:

- Mejorar la comunicación, la comprensión mutua y la empatía entre los miembros de la comunidad (individuos, entidades y asociaciones).
- Capacitar aquellos miembros de la comunidad para mejorar sus habilidades en negociación y resolución de conflictos.
- Ofrecer un espacio donde los miembros de la comunidad implicados en un conflicto o desacuerdo tengan la oportunidad de trabajar juntos en su resolución.
- Ofrecer información sobre recursos que permitirán a las partes en conflicto tomar sus propias decisiones y aplicar sus soluciones.

Mediación escolar

La mediación escolar es la intervención no forzada de una tercera persona imparcial, que ayuda a personas de la comunidad escolar en conflicto a transformarlo por ellas mismas. Dentro del marco escolar, se bosqueja la posibilidad de aplicación de la mediación de diversas formas. Por ejemplo, encontramos:

- **Mediación entre pares:** Los estudiantes son protagonistas en la resolución de conflictos escolares entre compañeros y compañeras. Aquí se privilegia la cultura del desarrollo de habilidades sociales y para la vida a través de conflictos interpersonales

²⁵ Para más información sobre el tema ver la página electrónica, <http://www.solomediacion.com/portal.asp>

que se generan en la convivencia cotidiana. Inicialmente un grupo capacitado será asistido por personas con más amplia experiencia.

- **Mediación entre diferentes actores escolares:** Dentro del ambiente escolar se toma en cuenta a la comunidad en general sin excepciones en la participación activa del programa. Aquí resaltamos la posibilidad de que todos los sectores contribuyan activamente en la resolución de conflictos cotidianos indistintamente de las partes en controversia. Esto implica que todo conflicto surgido dentro de una comunidad que cumpla con los requisitos para ser mediable, podrá ser atendido por cualquier componente comunitario capacitado.
- **Mediación curricular:** En este ámbito se enfatiza en la posibilidad de que cada individuo ajuste las técnicas de mediación a sus labores diarias. En particular se enfatiza en la posibilidad de que dichas técnicas sean ajustadas a las materias de estudio para hacer más efectiva la vida en democracia y afinar con más éxito un ambiente de respeto, solidaridad y compañerismo.

De las formas descritas nos hemos limitado a mediación entre pares y a mediación entre diversos actores de la comunidad escolar. La mediación curricular aunque recomendable, no ha sido aplicada al presente trabajo.

Mediación escolar comunitaria

Cuando hacemos referencia a un espacio escolar comunitario, hablamos de una escuela definida en su más amplia dimensión. Es ver la escuela como una comunidad con todas sus características y acepciones. Recogiendo en una sola definición para fines de este trabajo, la mediación escolar comunitaria es *“la facilitación no forzada de un espacio para transformar conflictos entre los individuos, grupos y organizaciones de la comunidad escolar”*. Es la generación de una nueva cultura que permita el desarrollo de conectores sociales a todos los niveles. Estos conectores partirán desde el elemento más presente y cotidiano de cualquier agrupación humana; los conflictos.

De la definición y los objetivos enumerados, se resalta el carácter voluntario del proceso. Nadie se someterá al mismo sin plena conciencia y convicción de las bondades que puede ofrecer. Segundo, es un proceso no adjudicativo donde las partes *poseen el poder de localizar las alternativas sin necesidad de la imposición de un tercero*. Por otra parte el interventor es un facilitador que viabiliza un diálogo roto. En ese sentido, las opciones que se propongan tienen que ser mutuamente aceptables. Por último la mediación comunitaria trasciende el espectro individual moviéndose a espacios colectivos.

Tales características entre otras, permiten identificar las vías necesarias en busca de alcanzar en un primer plano ese cúmulo de entendidos en el ámbito individual, caminando hacia el colectivo, que nos organicen tras metas u objetivos comunes, como pretende el capital social de puente o comunitario.

Características, fases y etapas de un proyecto de mediación escolar comunitaria

El modelo planteado de aplicación, tiene su origen en el Equipo Interdisciplinario Capacitador de Mediación Educativa de la Provincia del Chaco Argentina *ELCAME*²⁶. Al modelo argentino le añadimos variables ajustadas a nuestra realidad como pueblo y a un planteamiento básico de incluir a cada sector de la comunidad comprendida, indistintamente de su coordenada escolar y social. Queremos recordar que la elaboración surge o encuentra campo de acción desde el Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores, organización que representa a 15 mil empleados no docentes²⁷ del Departamento de Educación de Puerto Rico. Desde esa perspectiva sindical, añadir y convertir en protagonista a un sector históricamente olvidado, como el no docente era tarea de saque obligada.

En el ámbito escolar ningún sector puede revestirse de mayor importancia que otro. Persiguiendo ese principio, reconocemos que no basta con un mero adiestramiento a la comunidad y mucho menos si incluye de manera exclusiva a los individuos y sectores que se han identificado con mayor capacidad intelectual o con un bagaje moral intachable. El primer cambio surge en la posibilidad de no discriminar en la selección de los protagonistas y marchar con paso firme y constante para que todos y todas gocemos de una vida basada en principios dignos de una sociedad democrática.

Adelante detallamos los pasos seguidos en nuestro transitar como parte de un proyecto piloto iniciado a mediados del año 2004²⁸, esbozados como propuesta. La misma ha sido modificada por los altibajos producto de su implantación.

Primera fase: Investigación

Esta fase parte de un acercamiento más o menos empírico del plantel escolar. Consiste en conocer cabalmente la comunidad escolar tanto en sus relaciones diarias dirigida a los límites o fronteras de la misma, tomando en cuenta los niveles de asociatividad existente así como la percepción y manera de manejar sus conflictos.

²⁶ Ver página electrónica, www.mediacioneducativa.com.ar donde se detalla los objetivos del Equipo citado.

²⁷ Nos referimos a personal administrativo, secretarial y de oficina, personal de mantenimiento, técnico y de seguridad escolar. Además, aunque no afiliado al SPT se encuentra el personal destinado a comedores escolares.

²⁸ Hacemos referencia a un proyecto piloto en tres escuelas del área noreste del país que dio comienzo en el 2004. El proyecto sugerido y aplicado por el SPT en coordinación con el Departamento de Educación inició en las escuelas, Carlos F. Daniels (Superior Vocacional de Carolina), Pedro Falú (Superior de Río Grande) y Guillermina Rosado (Elemental de Loiza).

Objetivos de la Investigación

| Objetivos Generales | Objetivos Específicos |
|--|--|
| 1- Tener una aproximación sobre los elementos de asociatividad, confianza, conciencia cívica, cooperación y valoración en la comunidad escolar que puedan ser aplicables al programa, con el fin de determinar si existen condiciones favorables para la formación de capital social comunitario. | 1- Evaluar la generación de confianza entre los individuos al interior de la comunidad. 2- Evaluar la generación de compromiso e intercambio social para fortalecer la capacidad de la comunidad para trabajar y movilizarse conjuntamente. 3- Evaluar los elementos de capital social que existen dentro de la comunidad, entendido estos como los niveles de asociatividad, confianza, conciencia cívica, cooperación y valoración. |
| 2- Conocer y describir los principales conflictos y dilemas que se producen al interior de la comunidad escolar, y las formas que ésta tiene de abordarlos desde el punto de vista organizacional, que repercuten en la relación de convivencia de los actores que la componen, con el fin, de diseñar estrategias alternativas de solución de conflictos. | 1. Recopilar y sistematizar fuentes secundarias, históricas, marcos teóricos y estadísticas que se refieran al fenómeno de convivencia escolar. 2. Conocer las percepciones, valoraciones y expectativas respecto a la convivencia escolar de los actores que componen el sistema, en especial los que guardan relación con los estudiantes, personal no-docente, docentes, directores y otros. 3. Describir la estructura organizacional de la comunidad escolar, estableciendo los alcances y limitaciones que ésta presenta en la generación de instancias de resolución de conflictos. 4. Caracterizar los principales temas de conflicto originados al interior de la comunidad escolar y las formas de manejo respecto de éstos al interior de las mismas. 5. Definir orientaciones y lineamientos destinados a la elaboración de estrategias tendientes a encontrar espacios de mediación y resolución de los conflictos que se originen al interior de la comunidad escolar. |

Aspectos y enfoque metodológico

El enfoque propuesto y comprometido para la realización de este estudio, que no acentúa en un carácter absolutamente empírico, se enmarca en la llamada Teoría Aterrizada que se basa en una metodología de carácter inductivo²⁹. Esto significa que más que probar una hipótesis en terreno pretende generar hipótesis de trabajo nuevas y más aterrizadas en la realidad empírica, a partir de una cercanía progresiva con la complejidad de todo el entorno social. Supone mucho trabajo en terreno.

Características de la muestra**Primera Etapa:** Identificación de agentes sociales

| Objetivo: | Instrumento: |
|---|-----------------------------|
| Reconocer actores sociales de la comunidad relevantes al proyecto | Acercamiento a la comunidad |

I. De la Escuela

- Selección de las Escuelas
- Recopilación de Información de cada Escuela sobre: Dirección, Teléfono, Fax, etc...
- Quien es el, director(a), trabajador social, delegados sindicales, líder o líderes comunitarios, u otro personal de interés.
- Definir los límites de la comunidad, la cual puede expandirse más allá del plantel escolar
- Estudio de recursos del plantel escolar

Segunda etapa: Recolectar información sobre los vínculos de relación de los agentes comunitarios y las diversas percepciones del conflicto. Los cuestionarios fueron diseñados a base de los objetivos antes señalados. Para la aplicación de los mismos se entrevistó a más del 60% de cada sector.

Los sujetos para la investigación fueron;

- Estudiantes
- Personal No-Docente
- Directores / as
- Docentes
- Padres
- Comunidad aledaña

| Objetivo: | Instrumento: |
|---|--|
| Recolectar características generales de los agentes individuales y colectivos y relaciones sociales. Recopilar información relevante a percepción y manejo de conflictos en la comunidad escolar. | Cuestionario de diagnóstico de capital social. |

Tercera fase: Medir los resultados.

| | |
|---|-----------------------------|
| Objetivo: | Instrumento: |
| Analizar la información recolectada en los cuestionarios. | Síntesis de los indicadores |

Cuarta fase: Evaluación de los resultados del diagnóstico:

| | |
|--|---------------------|
| Objetivo: | Instrumento: |
| Sistematizar los datos, para determinar la relación existente, de capital social en toda su dimensión. | Evaluación general. |

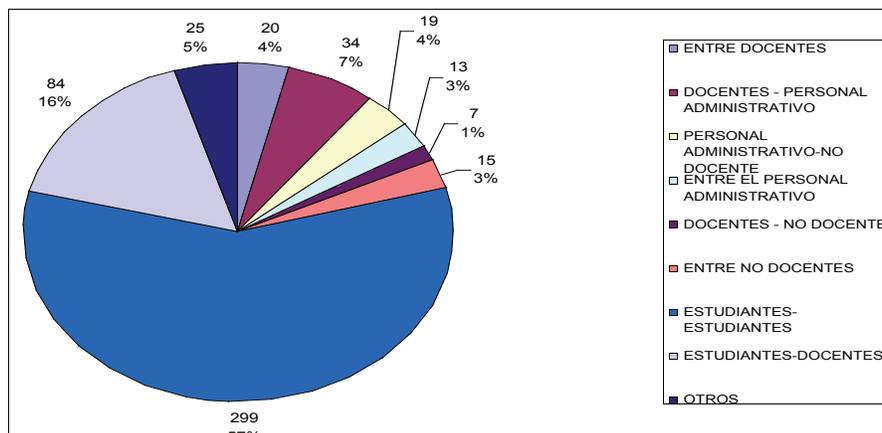
Resultados más sobresalientes: base de aplicación para el diseño del proyecto

A partir de los objetivos y el plan establecido en la propuesta investigativa antes reseñada, tabulamos y evaluamos los resultados alcanzados. No siendo la intención de elaborar una tesis que culmine en un análisis muy riguroso y tedioso de campo, fuimos conforme de los resultados obtenidos. Más, porque el producto fue útil y la información suficiente, para nutrir todo un plan que nos iba definiendo nuevos rumbos.

Entre cada sector comunitario, identificamos una pobre relación que no trascendía de amistades azarasas entre individuos. Mas como grupos, poco reconocimiento se percibía entre el no docente y docente. Los estudiantes por ejemplo se relacionaban entre sí y percibían mala comunicación entre el mundo adulto. La comunidad aldeaña solo se relacionaba con la escuela en actividades esporádicas y la participación de los padres era mínima.

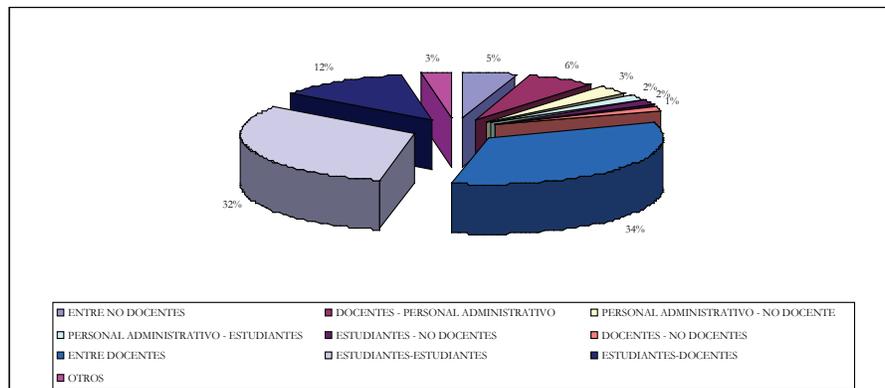
Dentro de los resultados más significativos descubrimos los siguientes.

ENTRE QUÉ GRUPOS SON MÁS FRECUENTES LOS CONFLICTOS EN SU ESCUELA



Según la gráfica, el 57 % de encuestados entiende que los conflictos escolares son más frecuentes entre estudiantes. El segundo por ciento más alto es 16 atribuido a conflictos entre estudiantes y personal docente. Tal dato por sí solo nos dice poco. La frecuencia de conflictos no es un elemento alarmante y mucho menos si es visto de manera aislada. La apuesta a la que enfatiza esta propuesta es al manejo adecuado de conflictos y no a la disminución de su presencia. Un segundo resultado nos muestra mayor información.

ENTRE QUÉ GRUPOS SON MÁS DIFÍCILES MANEJAR LOS CONFLICTOS EN SU ESCUELA

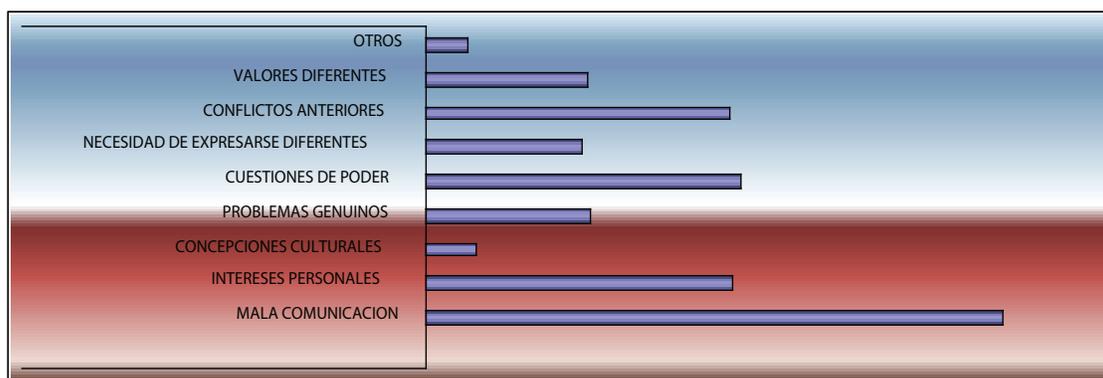


Gráfica 4

Comparando este resultado con el anterior podemos ver que a pesar de que el 57 % de los entrevistados entendía que el conflicto entre estudiantes era el más frecuente, la mayor dificultad de solución se le atribuye a conflictos entre docentes. Es del entender de estos que el conflicto entre estudiantes (32%) y entre personal docente (34%), posee un grado de dificultad en su manejo de igual envergadura. Para una comprensión más amplia el 44%, de los entrevistados, involucra al docente como el grupo de mayor dificultad para la solución de conflictos. Este dato nos va sugiriendo la dirección a donde apuntar en el desarrollo del proyecto.

Ahora bien haciendo hincapié en el análisis del plano estructural relativo al capital social de la comunidad a trabajar, estudiamos cuales eran los factores que con mayor influencia inciden en el manejo de los conflictos. Esto para identificar las condiciones requeridas de influencia en la gerencia adecuada de un proyecto como el presente.

FACTORES QUE TIENEN MAYOR INFLUENCIA EN LA ESCALADA DEL CONFLICTO

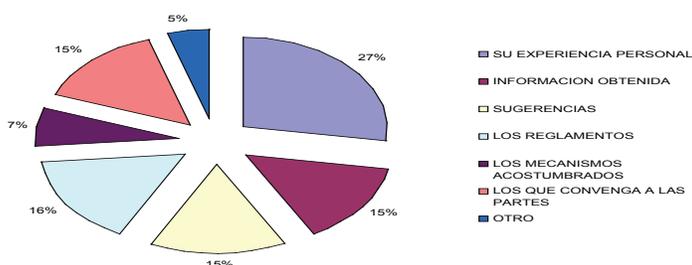


Gráfica 5

De la gráfica 5 se desprende que factores estructurales dominan la escalada del conflicto. La mala comunicación es representada ampliamente como factor de mayor influencia en el desarrollo y escalada del mismo. A esto añadimos las relaciones de poder y los problemas viejos sin resolver que incrementan un alto porcentaje. Todos estos elementos son atribuibles a las formas organizativas de la comunidad evaluada. De aquí la idoneidad de un proyecto como el propuesto, para instalar nueva red social tejida desde una lógica particular.

Por último se muestra la herramienta utilizada o que da dirección al manejo de conflictos. En ese sentido veamos.

PARA SOLUCIONAR SUS PROBLEMAS USTED UTILIZA



Gráfica 6

En ésta última gráfica descubrimos que no existe un mecanismo de resolución de conflicto distinto a los tradicionales. La mediación no es una herramienta utilizada y las actitudes tradicionales se repiten en el tiempo sin sufrir alteraciones, reproduciendo experiencias personales.

Segunda fase: Orientación y compromiso

Previo al comienzo de cualquier iniciativa, es requisito dar a conocer los objetivos y el ideario que justifica la misma. El acercamiento dependerá de cómo logremos entrar al plantel escolar. Nos referimos a si contamos con la anuencia del Departamento de Educación como agencia, o si pretendemos convencer al director para que, dentro de su autonomía, nos permita iniciar la presente fase. En esta opción es requisito primordial garantizarnos del convencimiento del personal directivo.

Luego de acercarnos a la comunidad escolar se programa una jornada de orientación sobre el proyecto. Los objetivos primarios son:

- Sensibilizar a la comunidad escolar sobre los métodos de resolución pacífica de conflictos en la escuela, con la integración de todos los componentes o sectores de dicha comunidad.
- Lograr que los participantes evalúen las virtudes y la necesidad de implantar un programa como éste.
- Convertir a la comunidad escolar en protagonista principal en el desarrollo y creación del programa.
- Facilitar un espacio para el conocimiento e intercambio de experiencias existentes en mediación escolar comunitaria.
- Presentar a todos los componentes de la comunidad escolar herramientas para trabajar los conflictos en los planteles.

Para lograr cumplir con esta fase se recomienda reunir a cada uno de los sectores escolares comunitarios tales como: estudiantes, padres, personal docente y no docente, representantes de la comunidad aledaña, entre otros. Cada reunión representará un acercamiento que nos brindará la oportunidad de resaltar las virtudes y obtener el compromiso requerido para echar a andar de manera efectiva el resto del programa.

Culminada la jornada de reuniones con cada sector, se procede a convocar una reunión general donde todos coincidan y podamos comprobar y documentar los compromisos profesados.

Tercera fase: Capacitación

Obtenido el compromiso de toda la comunidad escolar pasamos a ofrecer talleres para capacitar a los integrantes del programa. Los talleres se dividen en tres grupos o sectores. Cada sector recibe el taller, ajustado a sus características pero con identidad de temas y objetivos. Veamos:

- **Personal No Docente:** El personal No Docente es el personal administrativo, secretarial, de oficina, personal de mantenimiento, técnico, de seguridad escolar y de comedor escolar. Este personal ha sido históricamente desplazado de proyectos educativos, iniciamos una primera jornada de 24 horas de teoría. Se elige un número de personas que hayan mostrado suficiente interés y una buena dosis de aptitud³⁰, para integrarlos en un segundo taller que comprenda al resto de la comunidad, la cual definimos adelante.
- **Toda la comunidad escolar (con excepción del estudiantado):** Luego de haber ofrecido un primer taller al personal no docente, nos dirigimos al resto de la comunidad. La misma está comprendida por la docencia, personal directivo, un reducido grupo de padres y madres seleccionados por la comunidad escolar, y algún miembro de comunidades aledañas que participe de manera activa e influyente en los asuntos escolares. Se utiliza como recurso de apoyo y de ayuda técnica al personal no docente seleccionado en los talleres previos.
- **Estudiantes:** Culminadas las primeras dos rondas de talleres, se selecciona, con la participación de la comunidad escolar, un grupo significativo de estudiantes para tomar los talleres. De este grupo de estudiantes se conforma luego el llamado equipo de mediadores escolares. La selección se realiza de acuerdo con las actitudes y aptitudes observadas en los respectivos talleres³¹. Algunos de los criterios sugeridos para dicha selección:
 - Interés en el tema
 - Nivel de aceptación entre sus compañeros
 - Liderato
 - Comprensión adecuada de los temas tratados
 - Disponibilidad para continuar en talleres de educación continua
 - Deseo de compartir experiencias con el resto de la comunidad y otras comunidades.
 - Iniciativa para investigar asuntos relacionados con la violencia El taller tendrá los mismos temas de discusión que se discuten adelante, mas las estrategias de enseñanza se ajustan al público.

A base de esos criterios se forma, a través de talleres, un equipo de mediadores o **equipo de liderazgo**, facilitado por un comité escolar de resolución de conflictos el cual más adelante describiremos. Éste se encarga, entre otras cosas, de coordinar todo lo referente al programa.

³⁰ Nos referimos con el término aptitud a la “*capacidad para operar competentemente en una determinada actividad o la suficiencia o idoneidad para obtener y ejercer un empleo o cargo*”, siguiendo el Diccionario de la Real Academia Española en su Vigésima Segunda Edición 2001 en la página 128 tomo 2.

³¹ Siendo esto un proyecto inclusivo, la selección de los estudiantes que participaran en los talleres corresponderá a la institución educativa. Más sin embargo los incentivos para la participación inicial que sugerimos consisten en ofrecer créditos académicos a los interesados. De otra parte no es recomendable según nuestra posición que el criterio de selección sea la excelencia académica y mucho menos un comportamiento ejemplar. Ese tipo de estudiante es importante en el equipo pero no debe representar la mayoría.

El número de integrantes del proyecto es ilimitado. Estos comprenderán el equipo escolar de mediación de conflictos y serán los encargados de mediar casos escolares siempre y cuando sean seleccionados por las partes para esos fines.

- **Comunidad contigua o aledaña:** Adecuado de manera formal el proyecto en la comunidad escolar, se parte hacia la comunidad más cercana con ingerencia directa en el plantel. Esto con el fin de ampliar el marco de acción y aplicarlo a todos los rincones que influyen dentro de la escuela. El taller se lleva a cabo sin variación alguna a los ofrecidos al resto de la comunidad pero añade características destinadas a aspectos más comunitarios que escolares.

Propósito de los talleres

El propósito fundamental es ofrecer técnicas para la solución adecuada de conflictos a través de la mediación, iniciando con una evaluación teórica de lo que es el conflicto: la negociación basada en intereses: conceptos sobre la solución de conflictos: los aspectos del proceso de mediación y el papel del (de la) mediador(a): la mediación teórica y las destrezas de comunicación interpersonal: y mediación práctica. Además, es objetivo primordial el vincular a toda la comunidad escolar, sin exclusión alguna, en la elaboración de un programa interno de resolución de conflictos escolares que le permita resolver, en la inmediatez e internamente, sus problemas cotidianos.

El esquema y los temas para los talleres son estructurados de la siguiente forma:

| Temas | Descripción |
|--|--|
| I. El paradigma del conflicto | Descripción de modelos que dan respuesta a los conflictos escolares: Análisis de supuestos básicos que subyacen en las formas de reaccionar frente a los conflictos. |
| II. El conflicto y su presencia en la comunidad escolar | El conflicto como elemento presente en la comunidad educativa. Actitudes Personales frente al conflicto. Auto-evaluación. Conflicto: definición. Tipos de conflictos. Planos de Análisis: conciencia, pureza, poder, intensidad y regulación. Características de los adversarios. Conflictos actores y contenidos. Variables del Conflicto. Postura, interés y necesidad. Espiral del conflicto. |

| | |
|---|---|
| <p>III. Aspectos preventivos y análisis de situaciones conflictivas</p> | <p>Analizar determinadas actitudes que contribuyen a lograr un buen clima de trabajo: Describir algunas estrategias que favorezcan la buena convivencia: Especificar las posibles motivaciones y causas que producen los conflictos: Analizar los elementos del conflicto.</p> |
| <p>IV. Técnicas útiles en negociación y mediación</p> | <p>Comunicación, negociación y mediación. Técnicas de Comunicación: Escucha activa. Preguntas: cerradas, abiertas, reflexivas y circulares. Tormenta de ideas. Manejo de las emociones.</p> |
| <p>V. La educación para la paz y la resolución de conflictos</p> | <p>Ajuste cotidiano de técnicas de negociación y mediación en el ámbito escolar: Cómo contribuyen los métodos adecuados de resolución de conflictos a una sana convivencia escolar.</p> |
| <p>VI. Herramientas para el diseño de un programa de gestión de conflictos escolares</p> | <p>La autonomía del diseño ajustado a las necesidades particulares institucionales. El empoderamiento comunitario como elemento indispensable para maximizar resultados. Experiencias locales de programas implantados de mediación escolar. Las 3 escuelas del plan piloto del Departamento de Educación y el Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores (Discusión de las 4 fases).</p> |

Culminados los talleres, se recomienda crear, con la asistencia de los talleristas, un equipo de mediadores que conforma una lista de disponibilidad para llevar a cabo mediaciones escolares.

ORGANIGRAMA 1



Cuarta Fase: Diseño

Capacitada la comunidad, iniciamos lo que hemos denominado la fase de diseño que no es otra cosa que estructurar, con la comunidad, un programa de resolución de conflictos adecuado a sus necesidades. El propósito es crear un reglamento que dirija la ejecución del proyecto. Es un proceso donde se efectúa un análisis de tareas, se formulan objetivos concretos, se preparan instrumentos de tramitación y evaluación adecuados a los objetivos y se elaboran formas de dar seguimiento seleccionando los medios.

La facultad legal de dicho reglamento emana de la Ley Orgánica del Departamento de Educación de 1999. En el artículo 2.04 establece que:

Las escuelas funcionarán con la autonomía que esta Ley les otorga en las áreas académicas, fiscal y administrativa. A esos efectos:

Establecerán sus prioridades institucionales³².

a.

*b. **Adoptarán reglamentos para su gobierno.***

c. Adaptarán sus programas de estudio a las necesidades e intereses de sus estudiantes.

d. Experimentarán con nuevas técnicas de organización y nuevos métodos de enseñanza.

e.

El primer paso es crear un comité donde se encuentren representados todos los componentes escolares³³. Ese comité se encuentra en el organigrama anterior como Comité Escolar de Resolución de Conflictos. Los talleres debieron servir de guía para la selección de los componentes a base del deseo, la voluntad y la aptitud de los participantes. Los coordinadores deben mantenerse vigilantes y proponer posibles miembros según los comportamientos observados. De existir complicación en la selección de representantes por sectores se recomiendan reuniones independientes y canalizar procesos para elegir personas por consenso.

Seleccionado el Comité este inicia gestiones para elaborar la propuesta de reglamento. Culminado el borrado se pasa a presentar el mismo al Consejo Escolar de la escuela seleccionada. Este es el ente facultado para dar aprobación de acuerdo al artículo 2.21 de la referida ley.

³² La Ley Núm. 149 del 30 de junio de 1999.

³³ *Ibid.* artículo 2.01, define la Composición de la Escuela. Esta es la guía utilizada de los sectores que compondrán dicho comité.

La escuela es la unidad funcional del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico. Está constituida por:

a. Los estudiantes.

b. El componente académico, formado por maestros, el personal profesional de apoyo a la docencia y el director de la escuela.

c. El componente gerencial, formado por funcionarios administrativos y empleados de oficina y de mantenimiento de la escuela.

d. El componente externo, formado por los padres de los estudiantes y los representantes de la comunidad servida por la escuela.

Requisitos mínimos de un reglamento escolar comunitario de resolución de conflictos:

El reglamento escolar constituirá la guía de trabajo del comité de resolución de conflictos. El mismo exige unos requisitos mínimos. Entre ellos es importante incluir:

- **Base Legal:** El reglamento hará referencia a los estatutos que facultan a la institución para el desarrollo de métodos de resolución de conflictos³⁴.
- **Nombre del programa:** El comité elegirá un nombre que identifique con claridad el programa de su escuela.
- **Equipo coordinador:** Se establece todo lo referente al comité de resolución de conflictos.
 - Cantidad de miembros que compondrán el comité de resolución de conflictos.
 - Cantidad de representantes por sector. Al reglamento se le debe anejar copia de los miembros del comité con sus respectivos nombres, puesto o clasificación.
 - Formas de ser elegidos.
 - Término establecido para pertenecer al comité.
- **Misión:** Es recomendable que se establezca la razón de ser del comité y la función específica a la cual destinará sus trabajos. La misma debe ser concisa y clara.
- **Definición de mediación:** El comité debe identificar cuál es la definición de mediación que más le satisface y cuál entiende será la filosofía de su programa.
- **Pasos para llevar a cabo un proceso de mediación:** Todo lo referente a cómo procesar un caso referido a mediación debe quedar claramente detallado. Unido al reglamento, debe añadirse todo formulario que requiera ser llenado a esos fines.
- **Lugar donde se efectuarán las mediaciones:** El centro debe seleccionar un espacio para llevar a cabo las mediaciones. Por tal motivo, el comité debe describirlo y establecer la manera en que funcionará.
- **Requisitos para ser mediador escolar:** El comité confeccionará una lista de requisitos para que una persona cualifique como mediador en la escuela, tanto para estudiantes como para adultos. El comité confeccionará una lista de los mediadores ya cualificados para beneficio y selección de la comunidad en casos futuros.
- **Guía básica para un proceso de mediación:** Como material didáctico el reglamento debe incluir una guía de cómo llevar a cabo una mediación de acuerdo con la visión de la escuela. Debe definir cómo será la reunión inicial y los materiales a ser utilizados. Además, debe incluir las diversas alternativas del mediador o mediadora en el proceso.

- **Acuerdo y archivo de casos:** El reglamento debe dejar establecido qué se hace con los acuerdos alcanzados. Dónde se archivarán, quién o quiénes serán los custodios de ese archivo etc. Es importante además definir cómo lograrán darle seguimiento al cumplimiento de los acuerdos alcanzados.
- **Casos mediables y no mediables:** Aquí hay que enfatizar en las áreas que se pueden o no mediar. También debe incluir un primer acercamiento al conflicto por parte del comité y que sea este o una persona designada la que evalúe si es posible o no mediar el caso referido. Por su importancia dedicamos un punto específico más adelante para discutirlo a fondo.
- **Vigencia del reglamento:** Se especificará el momento justo donde empezará a regir el mismo.

Casos no mediables

Existen innumerables casos no mediables. El propio Reglamento de Métodos Alternos previamente señalado excluye, en su Regla 7.03, la posibilidad de mediar los siguientes casos:

1. Casos criminales que no sean transigibles bajo las reglas de Procedimiento Criminal
2. Reclamaciones de derechos civiles o asuntos de alto interés público
3. Los casos en los que una parte no sea capaz de proteger efectivamente sus intereses durante el proceso de negociación.

No siendo ello suficiente, existen otras tranquilas que imposibilitan llevar a cabo el proceso. Entre éstas se encuentran:

- Falta de interés de una de las partes.
- (Cuando hay) amenazas graves.
- Falta de confianza y credibilidad en el espacio de la mediación.
- Otras personas afectadas directamente pero no convocadas.
- Existen hechos graves que ponen en peligro otras partes.
- Intención de crear precedente.

El Reglamento General de Estudiantes del Departamento de Educación reduce el espectro de aplicación de la Mediación al contemplar referir a este mecanismo solo los casos que puedan ser referidos al Procedimiento Informal³⁵ y excluir los contemplados en el proceso formal enumerados en el reglamento.

³⁵ *Ibid.* Artículo IX sección 5(a).

Casos donde luego de iniciado el proceso debe interrumpirse y culminarse

Luego de haberse comprobado que un caso es mediable, esto no representa que el proceso tenga que continuar sin importar lo que suceda. Diversos factores pueden provocar una retirada inmediata del mediador o de los mediadores. Primero queremos enunciar que en todo momento el criterio de desear la retirada es de soberanía absoluta del mediador y de las partes y debe así ser aclarado en el principio del proceso. Siendo más claro, las partes y el mediador pueden retirarse en cualquier momento. A pesar de que cada cual ejerce su voluntariedad, existen unos elementos que deben considerarse cuándo es momento de concluir una mediación. Éstos son:

- El nivel de escalada del conflicto impide la comunicación entre las partes y con los mediadores.
- Uno o ambos mediadores entienden que su imparcialidad está comprometida.
- Falta de manejo de las situaciones porque se siente falta de seguridad, miedo, emotividad alta o surgen temas que implican ilegalidad.

Quinta fase: Ejecución

Una vez elaborado el diseño del proyecto y aprobado bajo los rigores legales, comienza la etapa de ejecución. Ésta consiste en organizar, dirigir y controlar, dentro de unos límites de tiempo, la consecución de los objetivos predeterminados y los niveles de calidad fijados de antemano. En ese sentido, es necesario que el comité pueda, efectivamente:

- Establecer un plan de identificación temprana de conflictos.
- Organizar Secciones de Mediación a base del reglamento creado.
- Darle continuidad al programa de Mediación Escolar.
- Desarrollar proyectos comunitarios de difusión y participación.
- Establecer reuniones periódicas para evaluación y análisis del programa.
- Interactuar con comités de otras escuelas sobre sus experiencias.

Conclusiones

Como se puede desprender en el trayecto del presente documento, el conflicto no resulta ser necesariamente un elemento negativo. Más aún, la lucha no puede ser erradicar algo que es consustancial, o parte de la vida misma. De ahí la necesidad de identificar métodos adecuados que logren responsablemente canalizarlo, para alcanzar con éxito mejores relaciones humanas. Por tal motivo hemos apostado a la mediación como mecanismo de

solución, por su virtud transformadora y por su cualidad inequívoca de agente promotor, hacia la confección de un sólido capital social que logre aceptar diferencias, tendiendo puentes hacia nuevos accesos.

De los diversos modelos de mediación descritos se resalta el carácter pedagógico que lleva adherido este mecanismo; además de la capacidad transformadora a la que se aspira alcanzar convirtiendo en reflexión y alterando perspectivas referente al rígido posicionamiento adversarial.

De las virtudes o de las más notables aportaciones que resaltamos, de aplicación a la comunidad escolar, el apoderamiento comunitario resulta ser el más alentador. No es propio para esos fines, la ausencia de algún sector en la confección del programa.

Es por ello que la gerencia social, vista ésta como un agente externo a una comunidad, es gestora del incremento de capital social que trascienda los límites grupales (enlace), hacia un capital social comunitario (puente). Desde esa perspectiva el plano estructural de capital social, donde habitan las leyes, procedimientos, la comunicación, las formas de sanción y control y los mecanismos de resolución de conflictos, constituyen el marco idóneo de influencia hacia la conquista del capital social comunitario. Esto a través de diversos proyectos sociales, que permitan el acceso necesario para alcanzar los niveles de calidad de vida y democracia requeridos.

Dentro de los diversos proyectos, la mediación surge como herramienta útil, que inicia el adelanto de una cultura que encuadra una lógica particular. Esta lógica aspira al impulso de una red, que al ser tejida, no desde afuera, sino más bien hacia adentro, configura una capacidad que lleva a los actores comunitarios a actuar desde un nuevo interactuar. En la medida que los actores tejen su propia red, avanzan, sistematizan y paulatinamente determinan trozos de su propia realidad. Estas redes se convertirán luego en unidades autopoieticas³⁶, que serán verdaderos puntos de autorregulación social y política dentro de tan básico núcleo social.

Ahí es donde identificamos la clave para llegar a ser una institución confiable, y por ende, ofrecer *“la escuela de ese otro mundo posible”*. La escuela que nacerá en el momento exacto en que el, **“tengo una cosa que enseñarte”**, sea sustituido por **“tenemos algo que aprender juntos”**, con relaciones igualitarias **también en el saber**, en una sociedad donde uno sepa lo que todos pueden saber, y tenga lo que todos pueden tener, y donde la propiedad no se transforme en instrumentos de dominación. Donde el amor como emoción y lenguaje, (reconocido como la aceptación al otro como un legítimo otro sin distinción de ninguna índole), sea el discurso imperante y absoluto que monopolice nuestro sistema de amplia participación en permanente construcción.

³⁶ Ver Mires (2000). La teoría de la *“autopoiesis”* parte de sistemas que se organizan a sí mismos.

Bibliografía

Libros:

- Brandoni Florencia, *Mediación Escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias*, Educador, Paidós, 1999.
- Bush, Baruch-Folger, Joseph P., *La Promesa de la Mediación*, Barcelona, Granica, 1996.
- Caivano, Roque J. Y otros, *Negociación y Mediación: Instrumentos apropiados para la abogacía moderna*, Editorial Ad-Hoc, 1997.
- Daubón Ramón y Alfredo Carrasquillo, *Capital Social*, San Juan Puerto Rico, Editorial Tal Cual, 2002.
- Entelmann Remo, *Teoría de Conflictos*, Barcelona, Gedisa, Papel de Trabajo N°1-UBA., 2002.
- Entelmann, Remo, *Teoría de conflictos; hacia un nuevo paradigma*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Fried Schnitman, Dora y Schnitman, Jorge (comp.), *Resolución de conflictos: nuevos diseños, nuevos contextos*, Ediciones Granica, 2000.
- Fisher, Ury y Patton, *¡Sí ¡de acuerdo! Cómo negociar sin ceder*, Colombia, Ed. Norma, 1998 .
- Lorenzelli Marcos, “*Capital Social comunitario y gerencia social*”, VIII Congreso Internacional del CLAD, sobre reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, Octubre de 2003.
- Mires Fernando, “*Teoría política del nuevo capitalismo*”, Caracas Venezuela, Editorial Nueva Sociedad, 2000.
- Nató Alejandro Marcelo y otros, *Mediación Comunitaria*, Hermosillo, Sonora México, Centro Internacional de Estudios sobre Democracia y Paz Social, 2005
- Nina Daniel, “*Mediación: Teoría y Práctica*”, Ediciones Situm, (2006).
- Orbezozo Jesús, “*El Gerente Social desde la Educación Popular*”, Caracas, (24 de septiembre de 2000). (Inédito).
- R. A. Baruch, Bush, - J.P. Folger, “*La Promesa de la mediación*”, Barcelona, Granica, 1996
- Suares Marines, *Mediación, conducción de disputas, comunicación y técnicas*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Ury, W., *¡Supere el no!, Cómo negociar con personas que adoptan posiciones obstinadas*, Colombia, Ed. Norma, 1993.

Diccionarios:

Diccionario de la Real Academia Española, tomo 3, (Vigésima Segunda Edición, 2001).

Pratt Henry, *Diccionario de sociología*, Fairchild, editor (1949).

Robbins, Stephen P., “*Comportamiento Organizacional, Conceptos, Controversias y Aplicaciones*”, Sexta Edición, Edit. Prentice Hall, Cap. XIII, (1994).

Artículos:

Narayan, Deepa, *Bonds and Bridges. Social Capital and Poverty*, Policy Research Working Paper, N° 2167, Washington, D.C., Banco Mundial, agosto, 1999.

Memorias del Congreso Internacional de Métodos Alternos: Mediación, Evaluación Neutral y Arbitraje, Revista del Colegio de Abogado Edición especial Vol. 62, Núm. 3 y 4 Diciembre 2001

Naciones Unidas, *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Enero 2007.

Leyes:

Ley Núm. 149 del 30 de junio de 1999.

Reglamentos:

Negociado de Métodos Alternos para la Solución de Conflictos, *Reglamento de Certificación y educación Continua relacionado con los Métodos Alternos para la Solución de Conflictos*, 15 de junio de 1999.

Reglamento Núm. 5364 del Departamento de Educación mejor conocido como Reglamento General de Estudiantes, en vigor desde 17 de enero de 1996, según enmendado (julio de 2004).

Negociado de Métodos Alternos para la Solución de Conflictos, *Reglamento de Métodos Alternos para la Solución de Conflictos del tribunal Supremo de Puerto Rico*, Núm. ER-98-5, 25 de junio de 1998, según enmendado el 4 de marzo de 2005.

Pronunciamiento o declaraciones:

Pronunciamiento del I Congreso Mundial y V Congreso Nacional de Mediación, Hermosillo, Sonora, México, 3 al 30 de Noviembre del año 2005. <http://www.congresodemediacion.org/sp/PRONUNCIAMIENTOS.pdf>.

“Convención sobre los Derechos del Niño”.

Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

Páginas electrónicas:

www.mediacioneducativa.com.ar

www.infomediación.org

<http://www.tribunalpr.org/NegMed/index.html>

Publicado anteriormente:
Yudkin Suliveres, A., Zambrana Ortiz, N. & Pascual Morán, A. (2002). Educación
en Derechos Humanos y Derechos de la Niñez: Herramientas en la Construcción
de una Cultura del Paz.
Revista Pedagogía, 36, p.25-31

Educación en derechos humanos y derechos de la niñez: Herramientas en la construcción de una cultura de paz

Anita Yudkin Suliveres
Nellie Zambrana Ortiz
*Anaida Pascual Morán**

*La niñez que goza de sus derechos
integra la paz a la libertad.¹*
Isabel Freire de Matos

La educación en derechos humanos: una herramienta de posibilidad

A diario vemos en la prensa noticias que nos conmueven por lo que comunican sobre la violencia y deshumanización que nos acechan en nuestro entorno nacional e internacional. Vemos cómo las niñas y los niños viven día a día la violencia y cómo, en algunos casos, la imparten. Estamos ante un gran desafío que nos lleva a serias interrogantes: ¿Qué papel puede y debe jugar la educación en construir una sociedad de mayor equidad y posibilidad para nuestra niñez? ¿Cómo aportar, por medio de la educación, a frenar la espiral de violencias y contra violencias, a combatir la inacción y la desesperanza? ¿Cómo educar para que las niñas y los niños conozcan y reclamen sus derechos y defiendan los de los demás? ¿Cómo entender y salvaguardar el fino y delicado balance entre derechos y deberes? ¿Cómo educar

* Anita Yudkin Suliveres y Nellie Zambrana Ortiz son Catedráticas en el Departamento de Fundamentos y Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados, de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Las tres han sido miembros y colaboradoras del Proyecto Educando para la Libertad de Amnistía Internacional, Sección de Puerto Rico. Anaida Pascual (1996-1999) y Anita Yudkin (1999-presente) se han desempeñado como coordinadoras de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

¹ Pensamiento de Isabel Freire de Matos, compartido con el Proyecto Educando para la Libertad en ocasión del Segundo Festival de los Derechos de la Niñez, San Juan, Puerto Rico, 1994.

para que las personas adultas respeten y potencien estos derechos? ¿Cómo crear la escuela que eduque para el respeto a los derechos humanos y fomente el crecimiento integral de nuestra niñez, así como su participación transformadora en la sociedad?

Guiadas por estas inquietudes, varias educadoras y educadores en Puerto Rico hemos encontrado en la educación en derechos humanos una herramienta de posibilidad. Nos hemos enriquecido del movimiento educativo mundial amplio, liderado por varias organizaciones no gubernamentales como la UNESCO, UNICEF y Amnistía Internacional. Tomamos la *Convención Internacional de los Derechos de la Niñez*, proclamada por la Organización de las Naciones Unidas en 1989, como instrumento y guía de acción. Asumimos como objetivo central la promoción y defensa de los derechos de la niñez y la educación en derechos humanos como responsabilidad.

Entendemos que debemos educar para que la niñez conozca las vías y mecanismos de la democracia para ejercer sus derechos. Tenemos la firme convicción de que para promover una *cultura de paz*, es necesario que cada niño y niña sepa cuáles son sus derechos y los medios que existen para protegerlos - los suyos y los de los demás. También consideramos imprescindible que cada adulto conozca y respete estos derechos, desde todas las ubicaciones posibles: estudiantes, maestros, maestras, directores, padres y madres. Este trabajo lo hemos venido haciendo por más de una década desde la universidad, en escuelas, en comunidades y en nuestros hogares - reconociendo que queda todo por hacer, sobretodo cuando asumimos el enorme reto de construir una *cultura de paz*.

Educación en derechos humanos: área prioritaria en la educación para la paz

La educación en derechos humanos es un área prioritaria dentro del campo más amplio de la educación para la paz (Lederach, 2000; Seminario de Educación para la Paz, 1994). En la educación para la paz, el acto educativo se entiende como un proceso activo-creativo en el que sus participantes son protagonistas vivos de superación y transformación. Se entiende la paz como un proceso que se construye mediante la lucha contra la violencia en todas sus manifestaciones; mientras se trabaja por la justicia, la equidad, la libertad y el respeto pleno de los derechos humanos.

La educación para la paz propone postulados como los siguientes: educar desde y para la no violencia; educar contra el conformismo y para la justa desobediencia; educar para entender el conflicto como vehículo de cambio; educar para una nueva sensibilidad ética hacia los derechos de cada persona. Es una forma particular de educación en valores, que asume como prioritarios la dignidad de toda y todo ser humano, la libertad como compromiso, la democracia como esencial y la solidaridad como un proyecto de vida. Cuestiona y problematiza aquellos valores y acciones que le son contrarios, tales como la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la indiferencia, la violencia directa y la violencia estructural. Nos señala en este sentido Xesús Jares:

En un sentido negativo, la paz es antitética a la vulneración de los derechos humanos: no puede haber paz mientras haya relaciones de dominio, mientras una raza domine a otra, mientras un pueblo, una nación o un sexo desprecie al otro (2000, 49).

La educación en derechos humanos, como componente de la educación para la paz, tiene como prioridad un mundo sin violaciones a los derechos humanos (Flowers, 1998; Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1994, 1998; Jares, 2000). Parte del reconocimiento que todas y todos tenemos el mismo derecho a la libertad, la justicia y la igualdad; así como la responsabilidad de asegurar que estos derechos fundamentales sean respetados. La promoción y protección de los derechos humanos, depende, en gran medida, de que las personas los conozcan. En el caso de la niñez, de que se apropien de los mismos y participen en su consecución.

La educación en derechos humanos puede ser definida como el conjunto de actividades formativas cuya finalidad es contribuir a la comprensión de los derechos humanos y a fomentar valores, actitudes y comportamientos favorables a la vigencia y respeto de los mismos (United Nations, 1994). Busca promover *sujetos de derechos* y posibilitar así eventualmente la participación democrática real. Es una filosofía ética de reconocimiento de los derechos humanos y una práctica cotidiana de respeto, defensa y promoción de los mismos. Es elemento esencial en la construcción de una *cultura de paz*, porque su lucha no violenta contra toda violencia, es requisito para la construcción de la justicia solidaria, fundamento a su vez de la verdadera paz.

La cuestión central: vivir una cultura de derechos y responsabilidades

La educación en derechos humanos abarca prácticas pedagógicas y curriculares que llevan a la construcción de una cultura universal de derechos humanos. A su vez, reconoce la necesidad de crear espacios discursivos y prácticos sobre y para la paz en todo contexto histórico, político, social y cultural. Constituye una opción preferencial y necesaria para entender cómo se ubican todos los aspectos de nuestra vida, y la vida de los demás, en el mundo en que tenemos que vivir y articular nuestras diferencias y nuestra diversa humanidad. Nos señala Jares al respecto:

La cuestión está en saber si aceptamos unos principios universales, consustanciales al ser humano – sin ningún tipo de distinción, bien sea por raza, sexo, cultura – que al mismo tiempo no niegue las necesidades y particularidades, pero que estas, a su vez, no sean contradictorias con los anteriores principios. . . . La diferencia cultural nunca puede ser vista como dificultad, sino como enriquecimiento desde el punto de vista intercultural. Pero la diferencia o la diversidad no tienen nada que ver con la desigualdad, al igual que la universalidad no significa uniformidad (2000, 30).

Venimos por ende llamadas y llamados a construir formas productivas de convivencia humana, a partir de lo que es y ha sido nuestra cultura; aquella mediante la cual hemos construido nuestros significados del mundo y nuestra historia compartida.

La participación activa ciudadana para la defensa de los derechos humanos también requiere que veamos nuestras responsabilidades totalmente alineadas con nuestros derechos. De aquí, que no se pueda conceputar un derecho sin que se concrete en acción junto y hacia otras y otros. De aquí también, la responsabilidad de respetar el derecho ajeno; de otra manera, estaríamos negándonos a nosotras y nosotros mismos. Por ello afirmamos que educamos en, sobre y para los derechos - en una acción recíproca de responsabilidad. En este sentido, compartimos el pensar hostosiano que afirma el binomio derecho / deber como elemento central en la moral-social : “*derecho lastimado en uno [o una], es derecho lastimado en todos [y todas]*”.

De la intención a la acción mediante la educación: urgencia vital

El respeto de los derechos humanos no está garantizado por la norma jurídica que los protege, sino ante todo, por la medida en que estos derechos son internalizados y practicados. En este sentido, Nérida Céspedes Rossel nos señala:

En el camino de llevar efectivamente los derechos humanos a la vida cotidiana, y no sólo desde el avance de las normas, la educación como derecho - y la educación en derechos humanos en particular - se impone como una gran necesidad y aspiración (1997, 11).

La educación es herramienta vital que permite movernos de la intención ética a la acción real. Constituye una vía que posibilita el que los derechos se aprendan, se ejerzan y se conviertan en una forma de vida. En el caso de los derechos de la niñez, Joel Spring (2000) señala que es **el derecho a la educación**, el que concretiza todos los demás derechos; siendo indispensable para posibilitar los derechos a la participación y a la libertad.

La educación en derechos humanos reta a toda educadora y educador a preguntarse qué significan estos derechos; particularmente, los derechos de la niñez. Les motiva a transformar su entendimiento en una acción informada e intencionada. Dicha transformación exige repensar la escuela, su cultura educativa, su organización y las actividades que allí se realizan (Bellany, 1999; Hammarberg, 1998; Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1994, 1998; Jares, 2000; Report of the International Conference, 1998). Exige crear una práctica democrática que posibilite relaciones más horizontales entre los diferentes miembros de la comunidad escolar. Requiere “*asumir la educación como derecho y los derechos humanos como práctica educativa*” (Céspedes Rossel, 1997, 11), convirtiendo *el cómo se enseña en lo que se enseña*. De aquí, el llamado a la constante reflexión, acción y cuestionamiento en la práctica - praxis problematizadora que abre las puertas día a día al diálogo y a la generación de ideas capaces de mejorar sustancialmente aquello que por vocación y convicción hemos decidido hacer: **educar**.

Se reconoce como indispensable atender pedagógica y curricularmente el componente socio-afectivo en su interrelación con la construcción del conocimiento, al promover competencias y fortalezas que posibilitan el potencial humano. Asume como su función primordial “*forjar personas con identidad y autoestima, respetuosas de sí y de los otros [y otras], en adecuada interrelación con su entorno y su cultura*” (Céspedes Rossel, 1997, 7). Se basa en competencias que posibilitan la acción y participación de la niñez **en** y **sobre** su entorno. Implica asumir una visión protagónica distinta de las niñas y los niños como *sujetos sociales*, en lugar de simplemente como *objetos de protección*. Señala el papel crucial del mundo adulto en proveer las redes de apoyo necesarias para este desarrollo, y a la comunidad escolar como responsable de no darle la espalda a las realidades y aspiraciones de sus estudiantes. Requiere que abandonemos nuestros prejuicios y visiones limitantes de la niñez, especialmente de aquella que vive en la pobreza y marginación. Afirma que es preciso trabajar *desde la vida de las niñas y los niños*.

Apropiación de los derechos: currículo para la vida

En cuanto al currículo, la educación en derechos humanos ha sido pionera, cuestionando la división convencional disciplinaria del mismo y promoviendo una visión ética integradora y transdisciplinaria del aprendizaje (Jares, 2000; Magendzo, 1996). Propicia la integración de contenidos relevantes a la promoción y apropiación de los derechos de manera transversal en el currículo, a manera de problemas-retos a estudiarse en sus múltiples dimensiones (Céspedes Rossel, 1997; Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1994; Jares, 2000).

A tales fines, propone un diseño abierto y problematizador que gira en torno a los intereses, las realidades, las fortalezas, las necesidades y las aspiraciones de los aprendices. Ejemplos de algunos temas generadores o ejes problematizadores podrían ser: la identidad, la responsabilidad, la diferencia e igualdad, la equidad por género, la discriminación y los prejuicios, la protección del medio ambiente y la lectura crítica de los medios de comunicación.

En la educación en derechos humanos se comparte la visión constructivista que propone al estudiante como centro y entiende el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados. En este “construir”, los contenidos a estudiarse, así como las estrategias o actividades para explorarlos, deben adecuarse al nivel de desarrollo de las niñas y los niños, a la vez que los potencian al máximo. Sobre todo, deben ser relevantes a su realidad presente y al futuro previsible.

A tenor con esta visión, se reconocen las artes, el juego y el potencial creador como elementos medulares en el currículo. Las actividades que se realizan tienen que ser dinámicas y participativas, de manera que posibiliten la comprensión y acción a favor de los derechos humanos (Amnistía Internacional, Sección Mexicana, 1997; Cascón Soriano & Martín Beristain, 2000; Flowers, 1998; Pascual Morán, 1993). Es así, como el aprendizaje comienza

a partir de un marco de referencia personalizado y pertinente - desde cada estudiante - y se amplía con su participación activa, convirtiéndose en *aprendizaje para la vida*.

Marco de labor educativa: lineamientos conceptuales y curriculares

Tomando la educación en derechos humanos como punto de partida, en el *Proyecto Educando para la Libertad* de la Sección de Puerto Rico de Amnistía Internacional, desde inicios de los 90's hemos asumido como aspiración central garantizarle a las niñas y los niños una educación de acuerdo con sus derechos. Una educación que refleje los artículos 28 y 29 de la *Convención de los Derechos de la Niñez* (1989) que sintetizamos de la siguiente manera:

Tienes derecho a una educación que te permita desarrollar al máximo tu potencial, eso es, tu personalidad, tus capacidades y talentos, para que así seas una persona independiente y feliz. Además, esta educación deberá promover en ti el respeto a los diversos valores nacionales y culturales, al medio ambiente, a la libertad y a la paz (Pascual Morán, 1993).

Nuestra labor educativa ha estado enmarcada en una serie de lineamientos conceptuales y curriculares. Pascual Morán (1993, 1999) ha concretizado y expresado los mismos, que elaboramos a continuación.

No basta con que eduquemos en o sobre los derechos humanos. Este enfoque es insuficiente. Es necesario educar para los derechos humanos, dándole atención tanto a contenidos conceptuales claves, como a valores y mecanismos de acción que permiten el ejercicio y la defensa de los derechos. Una concepción amplia de la educación en y para los derechos humanos presupone la promoción de la paz, el desarrollo sostenible y la justicia como fines prioritarios.

Los derechos humanos forman un todo indisoluble. No es posible respetar unos derechos si atentamos contra otros - sean estos políticos, civiles, económicos, sociales o culturales. Es necesario mantener un balance entre derechos y deberes, a través de una conciencia de responsabilidades. Debemos acordarle a las niñas y a los niños, que al igual que tienen derechos, también tienen deberes para consigo mismos, su familia, sus amistades, su escuela, su comunidad, su patria y la humanidad. Y hacerles conscientes de que su bienestar personal no puede prosperar si otros sufren discriminación, marginación, maltrato, hambre, deterioro ecológico e injusticia social.

No educamos con palabras sino, sobretodo, con acciones. La mejor enseñanza que podemos ofrecer sobre los derechos es practicarlos. Sería contradictorio que le habláramos a las niñas y a los niños de derechos a la vez que nos comportamos de maneras autoritarias, antidemocráticas y violentas. Es crucial que el mensaje educativo esté reflejado en nuestra propia manera de enseñar.

Debemos siempre darle vida y significado a la educación en y para los derechos humanos. Ello requiere que expliquemos los motivos que inspiran cada artículo con ejemplos de la vida real que provocaron que este principio se elaborara. Cada niña y niño deberá repensar éstos principios en su lenguaje auténtico, sentirlos, apropiarse de ellos, expresarlos y vivíroslos y si fuera necesario, cuestionarlos a la luz de las contradicciones que puedan resultar - si aspiramos que deriven algo más que un mero conocimiento.

Toda la historia de los derechos humanos ha sido el gradual reconocimiento de la dignidad y el valor de los seres humanos y los pueblos. Es esencial relatarles esta historia, como una sucesión de esfuerzos valientes por definir esta dignidad y valor. De manera que se percaten con claridad de que estos intentos continúan hoy y continuarán siempre. Es necesario también, destacar el valor de los documentos internacionales y nacionales - declaraciones, normas y convenios - que han emanado de esta historia.

Los derechos humanos no son neutrales. Debemos hacerles conscientes de que los derechos requieren que asumamos posturas. Más aún, que a la vez que exigen ciertos valores y actitudes, rechazan y censuran otros. Debemos fomentar que autodescubran, construyan y reconstruyan el conocimiento. También, nuestra honestidad intelectual y respeto hacia cada niña y niño, exige que no permanezcamos neutrales en el análisis.

Las condiciones de abundancia o escasez no determinan las violaciones de derechos humanos. No podemos pensar que apenas hay respeto por los derechos de la niñez en situaciones de pobreza en su hogar, comunidad o país. O que, por el contrario, no hay violaciones en medio de la abundancia. Sociedad alguna - opulenta o pobre - tiene el monopolio de respeto o falta de respeto hacia estos derechos.

No debemos subestimar su capacidad de reflexión. No debemos subestimar el potencial reflexivo que tiene cada niña y niño - y causarle aburrimiento. Tampoco apresurarle demasiado - y provocarle ansiedad. Todas y todos reflexionamos sobre cuestiones de derechos humanos. Además, las niñas y los niños tienen mucha más capacidad para profundizar sobre temas de esta naturaleza de la que acostumbramos suponer.

Debemos evitar identificar a una niña o un niño como “víctima”. Al trabajar con niñas y niños cuyos derechos han sido violados, debemos hacerles conscientes de sus derechos y de que no tienen culpa alguna de lo sucedido. También debemos evitar tratarles como “víctimas” sin posibilidad de recuperación, afectando su autoestima y su proceso de rehabilitación - el cual requiere mantener viva la esperanza y un sentido de superación y lucha.

A los más pequeños debemos potenciarlos en sentimientos. Las niñas y los niños, desde temprana edad, puedan estimar y expresar su propio valor y el de las demás personas. Sobre todo, en términos de sentimientos de confianza, tolerancia y solidaridad - pilares de la educación en derechos humanos.

A los mayores debemos potenciarlos en conocimientos. Además de en sentimientos, debemos propiciar que los de mayor edad y los adolescentes construyan significados - a partir de conocimientos sobre los derechos humanos - que les capaciten para la reflexión

más profunda. Esta reflexión a su vez, propiciará su participación, autogestión y acción en asuntos de actualidad.

Las artes y los lenguajes expresivos son recursos valiosos y vitales en la enseñanza en y para los derechos humanos. Las niñas y los niños captan fácilmente los contenidos y las moralejas de los cuentos y recuerdan con viveza hazañas y aventuras de sus personajes favoritos. La poesía es una especie de juego enmarcado en su imaginación y fantasía, que a la vez estimula sus sentidos, afina sus percepciones y le ayuda a interpretar su realidad. Las artes plásticas son una enorme fuente de disfrute estético que estimula su potencial creativo a través de una atmósfera de enriquecimiento y libre expresión (Matos Freire, 1989).

La exploración y la reflexión les habilita para investigar y crear a favor de los derechos humanos. Las experiencias de exploración y reflexión potencian a las niñas y los niños para aquella investigación y creación consciente que propicia el respeto por los derechos humanos. Les permite apropiarse de aquellos conocimientos y sentimientos que a su vez son capaces de llevarles a acciones para transformar la realidad.

Las actividades de simulación y de juego tienen un significado especial en la enseñanza en y para los derechos humanos. El recrear historias, la representación de roles y otras actividades lúdicas son experiencias participativas e imaginativas a través de las cuales se conoce la realidad. En casos de conflictos reales críticos, las niñas y los niños se pueden distanciar con más confianza del conflicto para representarlo. Estas actividades - siempre y cuando no sean de naturaleza bélica ni competitiva - se prestan para crear un ambiente y espíritu de confianza, cooperación y equidad.

Las controversias e interrogantes son vitales en la educación en y para los derechos humanos. Constituyen fuentes inagotables para la resolución pacífica de conflictos y la mediación. Son ejes dialógicos idóneos y puntos de partida fértiles para la *problematización* del estudio de los derechos humanos.

Los recursos educativos más valiosos y creativos son las propias ideas, sentimientos y vivencias de las niñas y los niños. Por ello, es imprescindible contextualizar la educación en derechos humanos en sus diversos entornos. Sobre todo, en términos de la realidad histórica y cultural de cada cual, sus intereses, sus potencialidades, sus problemas y las necesidades de su familia, su comunidad y su país.

Conciencia, compromiso y derechos: ética para nuestra educación

La verdadera labor pedagógica en derechos humanos es de naturaleza ética. Por esta razón, debe ser cónsona con los principios descritos y partir del compromiso revolucionario de amar, respetar y vivir estos derechos en el contexto nacional e internacional. Se hace necesario por ende, articular agendas de trabajo individuales y colectivas coherentes con el deseo y convicción de potenciar la humanidad puertorriqueña. Para lograrlo, será necesario posibilitar los derechos de la niñez y la juventud a la supervivencia, la protección, el crecimiento y la participación - de manera que estos derechos se vivan día a día.

En última instancia... ¿A qué debemos aspirar? A que las niñas y los niños se apropien del conocimiento, tomen conciencia de sus derechos y estén dispuestos a ejercerlos. A que unan su sentir, pensar y hacer en una interpretación y transformación de la realidad. A que sus derechos se conviertan en una práctica cotidiana en el hogar, la escuela y la comunidad.

Queda ante nosotras y nosotros los adultos el gran reto. Articular nuestras prácticas educativas a un acercamiento ético que privilegie una cultura de derechos humanos. Solo de esta manera nuestra niñez será capaz de, en palabras de nuestra insigne educadora Isabel Freire de Matos... *gozar de sus derechos e integrar la paz a la libertad.*

Referencias

- Amnistía Internacional, Sección Mexicana (1997). *La zanahoria: Manual de educación en derechos humanos*. México: Autor.
- Bellamy, C. (1999). *Estado mundial de la infancia 1999: Educación*. Nueva York: UNICEF.
- Cascón Soriano, P. & Martín Beristain, C. (2000). *La alternativa del juego: Juegos y dinámicas de educación para la paz* (12va ed.). Madrid: Catarata.
- Céspedes Rossel, N. (1997). *La escuela y los derechos humanos de las niñas y los niños*. Lima, Perú: TAREA.
- Flowers, N. (ed.) *Human rights here and now*. Minneapolis, MN: Human Rights USA Resource Center.
- Hammarberg, T. (1998). *A school for children with rights*. Florence, Italy: International Child Development Center-UNICEF.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (1998). *Manual de educación en derechos humanos*. San José, Costa Rica: Autor.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (1994). *Educación en derechos humanos: Texto autoformativo*. San José, Costa Rica: Autor.
- Jares, X. (2000). *Educación y derechos humanos*. Madrid: Editorial Popular.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).
- Matos Freire, María Soledad (1989). *Artes del lenguaje. Guía curricular para niñas y niños de nivel primario*. Documento inédito. San Juan, Puerto Rico.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención de los derechos del niño*. Nueva York: Autor.

Pascual Morán, A. (1993). *¡Nuestros derechos! Serie infantil y juvenil*. Río Piedras, Puerto Rico: Sección de Puerto Rico, Amnistía Internacional.

Pascual Morán, A. (1999). ¿Habrá que crecer con sinsabores y sin ilusiones? Derechos de las niñas, niños y adolescentes: Opción preferencial en la edificación de una cultura de paz. *Revista Jurídica de la Universidad Interamericana de Puerto Rico*, 35 (2), 211-244.

Report of the International Conference on Children's Rights in Education (1998). Copenhagen, Denmark: Ministry of Education.

Seminario de Educación para la Paz y Asociación pro Derechos Humanos (1994). *Educación para la paz: Una propuesta posible*. Madrid: Autor.

Spring, J. (2000). *The universal right to education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

United Nations (1994), *Plan for action for the United Nations Decade for Human Rights Education 1995-2004*. New York: Author.

El rol de la escuela en la educación en derechos humanos

*Ana E. Quijano Cabrera**

Cuando se nos solicitó que hablásemos de este tema lo aceptamos con gusto porque representó un gran desafío por ser un tema que nos interesa mucho y vimos en ello una magnífica oportunidad de revisar lo aprendido y a su vez aprender más de él. No nos equivocamos. Hoy venimos a compartir una buena parte del todo encontrado.

Comenzaremos por el título que inicialmente tenía esta Ponencia: **El rol**- el papel, la función **-de la escuela-** institución encargada de la educación formal – **en la enseñanza** de los **derechos humanos**.

De inicio podemos dejar establecido que la función de la escuela en la mencionada gestión es indiscutible, indelegable e insustituible, pues es un papel protagónico. Sin embargo, debe quedar meridianamente claro que no es un papel exclusivo y la propia actividad en que estamos inmersos así lo demuestra. Sobre este aspecto volveremos más adelante.

Quiero llamar la atención ahora del verbo **enseñar**. El Diccionario define este vocablo como “instruir”, “doctrinar”, “indicar”, “mostrar”. Enseñar es transmitir – comunicar algo que está. Y aunque reconocemos que esta acción de “transmitir” se da en el aula preferimos hablar de **Educar**, que viene del vocablo latino “Educare” que quiere decir “guiar”, “dirigir”, “orientar”, “facilitar”.

“Enseñar” nos remite a la visión tradicional del acto educativo-educación “bancario” como la denominó el educador Pablo Freire, donde los(as) alumnos(as) son vistos como simples recipientes sobre los cuales el (la) maestro(a), poseedor de la verdad, del conocimiento, es quien tiene el poder, el control y actúa.

El concepto de educador y educadora como facilitadores se ajusta muy bien al enfoque constructivista del aprendizaje que actualmente permea el ámbito educativo. Este enfoque entiende y visualiza el proceso enseñanza-aprendizaje como uno activo donde cada

* La doctora Ana E. Quijano es profesora en el Departamento de Fundamentos de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico. Se une al Comité Directivo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en agosto de 2006.

alumno(a) tiene un papel protagónico en la construcción de sus aprendizajes, tomando en consideración sus saberes previos y su cultura y dialogando con los saberes estructurados o disciplinados. Nos parece pertinente recordar un poco algunos conceptos sobre este enfoque pues, en la materia de los Derechos Humanos, es imperativo su utilización.

El mismo se nutre de varias fuentes: la psicología genética del psicólogo suizo Jean Piaget, que plantea que el pensamiento se construye a partir de las interacciones del sujeto con su medio físico y social, confiriéndole a las acciones (efectivas o mentales) un papel fundamental; la psicología culturalista de Lev Vygotsky, que plantea que el contexto cultural juega un papel principal en el proceso de enseñanza – aprendizaje; y la teoría de del aprendizaje verbal significativo de David Ausubel, que plantea la necesidad de hacer de los contenidos curriculares experiencias significativas de aprendizaje, mediante el proceso de establecer relaciones entre lo nuevo por conocer con la ya conocido por el(la) alumno(a).

En síntesis, entonces, el acto educativo es un proceso activo creativo en el que el(la) alumno(a) es un agente vivo de transformación. Así pues, tenemos ante nosotros **La función de la escuela en la Educación sobre los Derechos Humanos**. Y sobre esa última parte de nuestra título o tema encontramos que Educar **sobre** y Educar **en** los Derechos Humano es igual a **EDUCAR PARA LA PAZ**, sí: **EDUCAR PARA LA PAZ** en un mundo altamente cargado de conflictos.

Que cada niño y niña, que cada persona conozca, entienda, aprenda sus derechos es en última instancia conocer y afirmarse como persona. Dijimos previamente que la escuela no puede realizarlo sola, realizar por sí misma, una función que pertenece a la sociedad como conjunto. Sin embargo, reconocemos que sí puede y debe diseñar estrategias, que permitan el desarrollo de la empatía, el autoconocimiento, la capacidad de creación, comunicación y resolución no violenta de los conflictos. Es decir, personalizar las relaciones de los miembros del grupo, los objetivos, el currículum y la organización de la clase, para de este modo intentar personalizar la sociedad.

Educar para la PAZ en la escuela es una necesidad apremiante por dos (2) razones fundamentales (Tuvilla Rayo, 1993):

1. la dimensión actual de las continuas violaciones de los derechos más elementales de la persona y ...
2. el carácter mismo de los principios contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos (firmada en la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948).

La educación para la PAZ y los Derechos Humanos tiene una triple finalidad: informar, formar y transformar. En la actualidad la educación para la paz, concebida en esa triple finalidad constituye un importante instrumento de construcción de la nueva cultura que la humanidad anhela, configurada en un nuevo orden mundial en los próximos años. Para lograr esta meta, un sueño imposible para muchos(as) de los educadores(as) y todo profesional interesado en ello como lo son ustedes hoy, tenemos que ser generadores importantes de

esta nueva cultura. Así, a la luz de los nuevos obstáculos, debemos replantearnos desde la **reflexión y la acción** los principios rectores que cimientan esta educación singular basada en los valores humanos de una paz positiva. Esto es, la paz referida a la introyección del sujeto y sus acciones (la paz denominada “shanti” por los hindúes, la paz taoísta, el “shalom” hebreo, la paz cristiana).

Alcanzar los viejos objetivos de la educación no debe ser una causa separada ni puede suponer una distracción respecto a los nuevos retos de nuestro tiempo. La verdadera razón de ser de la educación para la paz es **desaprender** constantemente las consignas de una cultura basada en la intolerancia, la competitividad, la falta de solidaridad y el belicismo. Previamente indicamos que **PAZ y DERECHOS HUMANOS** son prácticamente un mismo concepto porque la realización práctica de la paz se llama JUSTICIA, que es el reconocimiento y ejercicio de los principios contenidos en la DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS. Por tanto, la paz es un DERECHO de la HUMANIDAD. Tenemos entonces que la idea de paz y la idea de derechos son consustanciales puesto que como dijo, H. Kelsen (1945) autor francés versado en el tema: “el derecho es por esencia un orden para preservar la PAZ”. Pero una paz, repetimos, basada en la JUSTICIA, el respeto y ejercicio de los derechos de la persona.

Por eso es que la Declaración Universal de Derechos Humanos es una base muy importante para afirmar el reconocimiento del derecho a la paz como un derecho de la persona. Por eso, es que es importante EDUCAR PARA LA PAZ, EDUCAR EN Y SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS.

Nos parece muy pertinente compartir ahora algunos aspectos que han de tenerse en cuenta respecto a la educación para la paz y los derechos humanos como nos lo presentan el educador español José Tuvilla Rayo (1993) en su obra *Educación en los derechos humanos (propuesta y dinámicas para educar en la paz)*. Tuvilla Rayo es miembro del equipo pedagógico del Centro Internacional de Formación en la Enseñanza de los Derechos Humanos y de la Paz, y miembro del Comité Directivo de la Asociación Mundial por la Escuela Instrumento de Paz, con sede en Ginebra. Cabe señalar que su obra constituye la fuente principal de la cual se nutre esta presentación.

Dice Tuvilla Rayo, respecto a la educación para la paz y los derechos humanos, lo siguiente:

La educación para la paz y los Derechos Humanos se legitima, sea o no aceptada esta legitimación dentro de las políticas y administraciones educativas, por un conjunto de resoluciones, acuerdos, convenios, pactos y declaraciones de los organismos internacionales. La educación para la paz y los derechos humanos es necesaria, para la práctica del derecho a la paz. El derecho a la paz define y sostiene esta educación.

La educación para la paz no puede restringirse, [como ya expresamos] sólo al marco de la escuela o de las instituciones educativas, sino que abarca la realidad total de

la persona, la sociedad y el mundo en constante desarrollo. La educación para la paz, por tanto, se configura desde múltiples dimensiones y se extiende desde ángulos diferentes de acuerdo con el sujeto educado.

La educación para la paz y los Derechos Humanos como acción concreta y específica debe inspirarse para su realización en los pensamientos y experiencias pedagógicas que, a lo largo de la Historia de la Educación, han tenido como objetivo la formación y desarrollo de la persona integral, solidaria y fraterna.

Aunque podamos encontrar en el pasado momentos y experiencias que inspiren la educación para la paz y los Derechos Humanos, sin duda tiene su nacimiento en un momento concreto y surge como necesidad urgente debido a motivaciones específicas. Es el peligro de destrucción total de la Humanidad lo que motiva el cambio de las relaciones internacionales y la génesis de la educación para la paz.

Este último evento lo podemos ubicar en 1945, al utilizarse el arma nuclear, cuando “La Humanidad” como escribiera Bertrand Russel (1981) en su obra *Pasos hacia la Paz* “se enfrenta con una alternativa que no ha surgido nunca, antes de ahora, en la historia: o se renuncia a la guerra o se va al aniquilamiento de la raza humana”.

Definitivamente, pues, hay que tener una reflexión seria acerca de la educación para la paz y hay que considerar la educación en y sobre los derechos humanos como una necesidad imperiosa en nuestras escuelas. No obstante, procede señalar que esta gestión no está en nuestras manos. No tenemos ingerencia directa y muchos menos decisional en el Departamento de Educación. A todos y a todas nos corresponde entonces detenernos y preguntarnos: “¿Qué se ha hecho?”(si se ha hecho algo) o “¿Qué se está haciendo?” Tal vez mejor sería preguntarnos: “¿Qué podemos hacer? ¿Qué puedo hacer yo desde mi lugar de trabajo, desde mi lugar de convivencia, mi lugar de existencia?”.

Fíjate, te vas a sorprender con la respuesta: MUCHO; pero... ¿Cómo? ... te preguntarás. En Puerto Rico, como en muchos otros países del orbe tenemos a la mano unos recursos que precisamente están ubicados, es decir, pertenecen a Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

Me refiero a la sección de Puerto Rico del movimiento mundial de los Derechos Humanos llamado Amnistía Internacional. Desde su creación en 1961, este movimiento ha permanecido independiente e imparcial. No apoya a ningún gobierno, ideología, religión o sistema político. En 1977 recibió el Premio Nobel de la Paz y en 1978, recibió el Premio de Derechos Humanos que otorga la Organización de Naciones Unidas.

La Sección de Puerto Rico de Amnistía Internacional ha iniciado un proyecto de educación en y para los derechos humanos cuyo objetivo principal es divulgar la Convención Internacional sobre los Derechos de la Niñez. La Convención, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, consolida la ley internacional existente respecto a los menores de dieciocho años y define las obligaciones de los adultos y los gobiernos.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, viene a reconocer una vez más que cada niño y cada niña “para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión”. Por tanto, la acción educativa de familia, sociedad y escuela debe prepararle y citamos, “para una vida independiente en sociedad... en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad” según queda estipulado en el Preámbulo de dicho documento. La Convención es el tratado más completo y significativo sobre los derechos de la niñez.

La adopción y entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos del Niño significa el abandono del concepto tradicional del niño como objeto de derechos y el reconocimiento de la singular personalidad del menor y la exigencia incondicional de su dignidad. Los derechos reconocidos por la Convención pueden agruparse en diversas categorías. El material que le vamos a suministrar, gracias a Amnistía Internacional, sección de Puerto Rico, los agrupa en cuatro. Tuvilla Rayo (1993) los agrupa en tres categorías:

Derechos de Provisión

Derechos de Protección

Derechos de Participación

Queremos llamar la atención rápidamente a unas consideraciones prácticas muy pertinentes para nosotros(as) en Puerto Rico con relación a los **Derechos de Protección**. El texto de la Convención reconoce el derecho de protección por parte del Estado contra los prejuicios y negligencias de índole física o mental, incluidos la explotación y los abusos sexuales.

A lo largo de la escolaridad, los(las) estudiantes imitan e interiorizan modelos e imágenes de conducta. Es esencial que los(las) educadores(as), en su acción directa, presenten modelos que inciten al respeto de sí y de los otros, de modo que pueda hacerse efectivo el derecho que asiste a todos los seres de ser tratados de la misma manera sin distinción de sexo, raza o creencia. Por tanto, la escuela debe promover una visión tolerante, no sexista y no racista. Por consiguiente, los modelos presentados a través del material didáctico y del currículo real y oculto deben ser irreprochables y no deben transmitir estereotipos discriminatorios. La discriminación puede estar basada en el sexo o en la raza o color, así como en rasgos particulares como el origen étnico, la lengua, la religión, un defecto físico o mental, la clase social o la ocupación profesional de los padres.

El papel del(a) profesor(a) y cada profesional involucrado en este asunto es importante como instrumento principal de eliminación de la discriminación. Dentro de una perspectiva pedagógica basada en el respeto e igualdad de las personas, es esencial asegurar una representación de roles del hombre y de la mujer conforme a la evolución de la sociedad, así como una justa participación de los grupos étnicos minoritarios y el respeto de sus culturas y creencias.

Esto es un grave problema que entendemos que está aún sin resolver, a pesar de que reconocemos que se ha trabajado en ello. La escuela, como dice Tuvilla Rayo (1993), puede eliminar cualquier tipo de discrimen a través del:

- *Conocimiento del proceso de interiorización de imágenes y modelos*
- *Conocimiento de la penetración de los estereotipos discriminatorios: en el papel de la familia (los padres, los juegos y juguetes, los libros infantiles, los vestidos y costumbre...) y en el papel mismo de la institución educativa (contenido de los manuales escolares, la interacción existente entre los miembros de la comunidad educativa, las prácticas de orientación...).*
- *Aplicación de acciones sobre la actitud y los comportamientos.*
- *Desarrollo de investigaciones y acciones para la eliminación de la discriminación, principalmente a través de actividades dirigidas a la educación familiar y en las propias relaciones entre institución y familia.*
- *Puesta en práctica de algunas técnicas específicas que incidan en los comportamientos y en las actitudes.*

Sobre este último aspecto hemos traído un artículo titulado *El prejuicio racial en el refranero puertorriqueño* tomado de una edición de 1995 de la revista *El Sol*, publicación oficial de la Asociación de Maestros de Puerto Rico. Esperamos que el mismo constituya un instrumento útil de trabajo para los talleres de la tarde, conjuntamente con el capítulo *Hacia la reafirmación de niños y niñas como sujetos sociales de derechos* de la obra *La escuela y los derechos humanos de los niños y niñas* de la educadora peruana Nélida Céspedes Rossel (1997). Este capítulo trabaja también el tema de los prejuicios, pero específicamente respecto a la niñez.

A modo de ejemplo mencionemos primero algunos refranes puertorriqueños:

“Hay que mejorar la raza”

“Es negro, pero buena gente”

“Tiene pelo malo”

Recuerda: tenemos que enseñar a nuestros niños y niñas que no hay “pelo malo”. Hay pelo rizo y pelo lacio.

Entre los ejemplos sobre los prejuicios hacia la niñez, Céspedes (1997) nos muestra los siguientes:

“El niño es un ser incompleto”

“El niño tiende a lo negativo”

“El niño no entiende con palabras”

Para concluir, creemos pertinente señalar que el fin último de la educación para la paz, como ha escrito el premio Nobel, Albert Kastler (1983) “Es el desarme de los espíritus”. Este objetivo es a muy largo plazo por lo que se exige, junto a toda acción educativa global,

una acción política dentro y fuera de las instituciones. La paz, que no es consecuencia de guerra o negación de conflicto, es o significa en última instancia, el dinamismo que sintetiza en sí todas aquellas energías dirigidas hacia la violencia, orientadas ahora hacia la creación, acción y sacrificio para alcanzar un objetivo: mejorar el mundo en que vivimos.

Las metodologías que se usen en la educación para la paz deben estimular la participación y el diálogo, permitir la disensión, ser interdisciplinarias y también globalizadoras. Los métodos y técnicas de la educación para la paz deben responder al acercamiento de tres niveles:

1. Micronivel que analiza y resuelve los problemas y conflictos de ámbito interpersonal: familia, matrimonio, amistades, vecinos...
2. Mesonivel que se ocupa de conflictos de índole grupal y comunitario (derechos humanos, marginación, política nacional ...)
3. Macronivel que se preocupa de los problemas o temas de ámbito mundial.

Y finalmente: los materiales utilizados deben ser informativos y de sensibilización; sugeridores de diálogos y debates; materiales que permitan la ejercitación de actividad relevante para la formación no violenta. El paquete que habrán de recibir incluye una muestra excelente de los mismos. A modo de conclusión y cierre de esta exposición coincidimos nuevamente con Tuvilla Rayo (1993) cuando señala que:

El aprendizaje de los derechos del niño es requisito imprescindible para el conocimiento y desarrollo de capacidades y actitudes que posibiliten el ejercicio y respeto de los Derechos Humanos, así como la construcción y mantenimiento de la paz. Aprendizaje que debe iniciarse en la más temprana infancia a través de la acción educativa de la familia, juegos, la televisión, los libros.

El aprendizaje de los derechos de los niños en el marco de la educación para la paz tiene como fin último la creación de una cultura contraria a la cultura de las armas. Y ésta es una tarea sumamente difícil que necesita acciones en múltiples dimensiones para no caer en nuevos utopismos pedagógicos. Aprendizaje que los niños deben realizar en el seno de la familia, la escuela y la sociedad.

En última instancia el aprendizaje de los derechos del niño, derechos humanos, comprensión internacional, paz... deberá contribuir a construir una cultura de paz, un cambio de mentalidad que supere el egocentrismo social hacia una ética basada en la cooperación.

Solo así logramos este tipo de Educación que aspira a realizar lo que muchas y muchos consideran la utopía más grande de todos los tiempos:

Construir un mundo mejor a través de la educación.

Referencias

- Amnistía Internacional- Sección de Puerto Rico. (1998). *Proyecto Educando para la Libertad*. Hoja impresa. San Juan, Puerto Rico: Autor.
- Asociación Pro Derechos Humanos. (1998). *Unidad Didáctica – Derechos Humanos Seminario de Educación para la Paz*. Madrid: Gráfica Xianas.
- Céspedes Rossel, Nélica. (1997). *La escuela y los derechos humanos de los niños y las niñas*. Lima, Perú: Tarea / Asociación de Publicaciones Educativas.
- Convención Internacional de los Derechos del Niño*. (1989, 20 de noviembre). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Declaración Universal de Derechos Humanos*. (1948, 10 de diciembre). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Gindis, Boris (1996, October). *Psychology Applied to Education: Lev S. Vygotsky's Approach*. *Communiqué*.
- Rice, F. Phillip. (1998). *Human Development: Life Span Approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Tuvilla Rayo, José. (1993). *Educación en los Derechos Humanos*. Madrid: Editorial CCS.
- Woolfolk, Anita. (1996). *Psicología Educativa* (Segunda edición en español). México: Prentice Hall Hispanoamérica.

Trabajo presentado en:
IX Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras
8 de marzo de 2007

Proyectos y otras modalidades alternas a nivel graduado: ¿Opciones idóneas para propiciar una cultura de paz?

*Anaida Pascual Morán**
Joan Arelis Figueroa Rivera
Víctor Rivera Pastrana
Jessica A. Morales Torres

*Objetivo importante de la educación es la creación personal...
es obligación del ser humano ser autor, ser creativo...*
(Gómez Mujica, María Cecilia & Sylvia Gabriela Neira Lermenda, 1986, 17-18).

*Los esfuerzos de las educadoras y los educadores humanistas deben ir a la par
con una profunda confianza en los seres humanos y en su poder creador...
La educación problematizante está fundada sobre la creatividad
y estimula una acción y una reflexión verdaderas sobre la realidad,
respondiendo así a la vocación de los seres humanos que
no son seres auténticos sino cuando se comprometen en la búsqueda
y en la transformación creadoras (Freire, Paulo, 1974, 87-88).*

*Los proyectos de creación son una alternativa vital
que debe tener todo estudiante graduado... (Muñiz Osorio, Carlos, 2000).*

¿En qué consisten los proyectos graduados?

Según teóricos, investigadores y educadores conocedores del proceso de investigación y creación que precede hacer un proyecto realidad, elaborar un proyecto es ciertamente “*algo más que redactar un documento escrito conforme al proceso técnico-operativo...*” Afirman estos expertos que, “*la elaboración de proyectos no puede ser un amontonamiento arbitrario de ideas*

*La doctora Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro fundador y fue la primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

y propuestas sin ninguna pauta de organización sistemática”. Más aún, argumentan que en última instancia, cuando hablamos de un proyecto, nos referimos a “pensar una manera de construir una parte del futuro, lo cual exige añadir a la técnica una dosis de imaginación creativa” (Ander-Egg & Aguilar Idañez, 2000, 8 & 14; Pascual Morán, 2005).

Uno de nuestros egresados de maestría y hoy estudiante doctoral en nuestro Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Carlos Muñiz Osorio, en la medida en que teoriza y contextualiza el proceso de elaborar un proyecto a partir de su propia experiencia de investigación y creación, lo define aún con mayor claridad...

Considero que los proyectos de creación son una alternativa vital que debe tener todo estudiante graduado. [...] Por medio de esta opción, damos rienda suelta a nuestra imaginación y creatividad a la luz de nuestras vivencias, experiencias, virtudes, habilidades y limitaciones, armonizando las teorías con las necesidades concretas de nuestra comunidad de aprendizaje. No es ni debe ser interpretada como una opción fácil, pues requiere de igual preparación y compromiso profesional humano como cualquier buen trabajo de corte tradicional. Además, requiere de un trabajo conjunto y armonizado entre el o la estudiante y el Comité de Proyecto, donde impere un profundo respeto a la creatividad, una apertura a opciones inexploradas, una visión del proceso como mucho más que un mero requisito parcial para obtener un grado, compromiso con la calidad, una comunicación efectiva y un respeto mutuo a nivel profesional y humano (Muñiz Osorio, 2000).

La Misión del Recinto de Río Piedras (Cert. Núm.76, Año 1988-89) establece la **creación**, a la par que la **investigación**, como principios rectores para una educación graduada de la más alta **excelencia** y **calidad**. Más aún, nuestro Senado Académico ha reiterado como principio de política académica que **ambas** - la **investigación** y la **creación** - constituyen los fundamentos medulares que dan legitimidad a todos nuestros programas graduados (Pascual Morán, 1997; 2005).

Nuestro Departamento de Estudios Graduados, también reconoce con igual categoría en su *Política de Investigación y Creación* ambos quehaceres (UPR/DEG, 1991, abril; UPR/DEG, 1997). Asimismo, este planteamiento y compromiso se reitera en las *Normas para los Programas Graduados en el Recinto Universitario de Río Piedras*, por lo que en la *Certificación Núm. 72* del Senado Académico del Recinto de Río Piedras de 1992, se propone la labor creativa en el proyecto como una opción académica significativa y válida, equivalente en valor a la tesis de maestría... (Cert. Núm.72, Año 1991-92; Pascual Morán, 1997; 2005).

En los programas de maestría será obligatoria una tesis o proyecto. La tesis o proyecto de maestría debe ser un ejercicio que demuestre el dominio de destrezas de investigación y la capacidad para el trabajo creativo en determinado campo de estudio.

El Comité para el Estudio de Tesis, Proyectos y Disertaciones del Consejo Asesor de Estudios Graduados e Investigación (CAEGI), adscrito al Decanato de Estudios Graduados e

Investigación (DEGI), ha definido con flexibilidad y apertura el proyecto de la siguiente manera... (Pascual Morán, 1997; 2005).

*El Proyecto de Maestría debe evidenciar un trabajo de **investigación** o de **creación** de envergadura en el que se apliquen los conocimientos obtenidos en el programa en la solución de un problema o en la creación de productos pertinentes a la disciplina. La aplicación puede verse, por ejemplo, a través de experiencias creativas en las artes, en la búsqueda de respuestas solucionadoras a problemas planteados o a la captación de imágenes mediante instrumentos apropiados.*

La *Política de Investigación y Creación* de nuestro Departamento de Estudios Graduados en la Facultad de Educación, concibe la **creación en la tarea educativa** propia de los proyectos como (Pascual Morán, 1997; 2005; UPR/DEG, 1997)...

La producción de una obra con un propósito primordialmente didáctico en los campos de la literatura, la música, las artes plásticas, además de aportaciones en torno a teorías educativas, modelos de intervención, modelos curriculares y material didáctico, entre otros (UPR/DEG, 1991, abril).

¿Qué otras modalidades alternas a nivel graduado han surgido en tiempos recientes?

Las definiciones y conceptualizaciones antes mencionadas están abiertas a posibilidades inéditas de producción creativa. Más aún, los expertos en el campo de la **creación en la educación** reconocen que siendo el proceso de creación la más alta expresión del pensamiento, es capaz de manifestarse de manera original, auténtica y única a través de una diversidad de modalidades, matices y formas. Sin embargo, la realidad es que las alternativas reales para nuestros estudiantes graduados históricamente han sido - y siguen siendo en su gran mayoría, relativamente convencionales y limitadas.

Cabe señalar que, en contraste con la Universidad de Puerto Rico, en gran parte de las más prestigiosas universidades de Estados Unidos y del mundo hoy, están ocurriendo significativas reformas y transformaciones en los programas graduados. Particularmente, se está re-evaluando la naturaleza y el sentido de las Tesis y Disertaciones tradicionales en el llamado “viejo formato” (“*old style*”). Más aún, se están reconociendo y privilegiando una amplia gama de modalidades y formatos alternativos para obtener el grado, tanto a nivel de Maestría como de Doctorado, más allá de los formatos cuantitativos y cualitativos tradicionales (Duke & Beck, 1999; Gerber, (s.f); Halstead, 1988; Monaghan, 1989; Thomas & Magill, 1986).

Las posibilidades que hasta ahora hemos encontrado en una búsqueda investigativa, que aún se encuentra en sus inicios, son realmente ricas e incontables. Por ejemplo, en mi proceso de búsqueda, me topé con una modalidad de “*disertación sin palabras*” (“*the wordless doctoral dissertation*”) que me dejó un tanto desconcertada, literalmente, sin palabras... Luego

descubrimos, que se trataba de un magnífico ensayo fotográfico – *Lenguaje de las Arenas* – realizado en una prestigiosa universidad en Francia en 1979 por el fotógrafo Lucien Clergue, bajo la mentoría de Roland Barthes. Pudimos también constatar, que se trataba de una acción radical y audaz por parte del reconocido filósofo, al promover que se otorgara un Ph.D. (*cum laude*) a Clergue, con el objetivo de propiciar el reconocimiento del acto creativo como “discurso” válido y significativo en la academia (Clergue, 1980; Rowe, 1995).

Pero para muestra, con un botón basta. En la tabla siguiente (Tabla #1), incluimos algunos ejemplos de la amplia gama de alternativas en términos de formato y contenido en una serie de universidades prestigiosas en Europa y en los Estados Unidos, tales como Teachers College en Columbia University, University of Wisconsin, Stanford University y University of California. Cabe señalar, que estas modalidades alternas las encontramos, tanto a nivel de maestría como doctoral, y que muchas de estas modalidades también proveen la opción de realizar el trabajo de forma colectiva (Pascual Morán, 2005).

Tabla #1: Ejemplos de modalidades alternas para la Tesis/Disertación tradicional

| TESIS DE MAESTRÍA | DISERTACIÓN DOCTORAL |
|------------------------------|--|
| Tesis Creativa | Disertación Creativa |
| Action Research Thesis | Dissertation Project |
| Digital Thesis | Disertación Colaborativa |
| ETD Thesis | Disertación Aplicada |
| ETD Project | Program Evaluation Dissertation |
| Thesis by Publication | Disertación Electrónica |
| Manuscript-Based Thesis | eDissertation |
| Series of Articles Thesis | ETD Dissertation |
| Two Paper Alternative Thesis | Creative Work Plus Dissertation |
| Proyecto de Maestría | Multi-Paper Dissertation |
| Proyecto Creativo | Articles and/or Book Chapters Dissertation |
| Portafolio de Maestría | Journal Ready Dissertations |
| Culminating Master Project | Doctoral Review Portfolio |
| Major Project | Culminating Doctoral Project |
| Tesis individual o colectiva | Disertación individual o colectiva |

En mi opinión, podríamos ubicar los proyectos y modalidades alternas como las antes descritas en el paradigma amplio y transdisciplinario de lo que hoy conocemos como *educación diferenciada*, cuya amplitud de horizontes es cada vez más diversa, ya que ofrece cabida para enfoques innovadores. La *educación diferenciada* aboga, a partir de los hallazgos más recientes acerca de las funciones cerebrales y de cómo se aprende, por una *atención diferencial a la diversidad*, a partir de una *pedagogía de la diversidad y de las diferencias*. Cabe señalar además, que se trata de un campo que intenta responder, mediante *modalidades diferenciadas* y líneas afines de investigación, creación y acción, a las poblaciones y problemáticas emergentes y

a los más altos principios universales de justicia social y de derechos humanos, sociales, económicos, políticos y culturales (Bartolomé et al, 2003; López López, Tourón & González Galán, 1991; Riley, 2000; Tomlinson & Allan, 2001; Villanueva, Monsell, & Cerda, (s.f.); <http://html.rincondelvago.com/pedagogia-diferencial.html>; Pascual Morán, 2005).

Hoy contamos con una cantidad considerable de Proyectos de Maestría en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación. Estos trabajos pueden sentar pautas de lo que significa e implica la elaboración de un proyecto. Gran parte de estos proyectos evidencian excelencia académica, rigor en la investigación, rigor en la labor creadora, innovación en su campo de estudio, y aportaciones concretas, tanto a la praxis educativa, como a nuestra realidad social.

Veamos a continuación un puñado de ejemplos de estos Proyectos de Maestría, cuyo denominador común es que formulan propuestas educativas innovadoras de cambio, creación y acción para abordar diversas manifestaciones de la violencia escolar y social. A nuestro juicio, estos proyectos constituyen opciones idóneas para propiciar una cultura de paz y no violencia en los diversos ámbitos educativos¹ (Pascual Morán, 2000^a; Pascual Morán, 2000^b; 2001; 2005).

Tabla #2: Ejemplos de Proyectos de Maestría que abordan la violencia \ Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, UPR, RRP

| AUTORA/ AUTOR | PROYECTO | ÁREA / MAESTRÍA | DIRECTORA/ DIRECTOR |
|--|---|-----------------------------------|---------------------------|
| Colón Fernández, Betzilia (2002) | <i>Primeros auxilios para la revitalización: capacitando a las educadoras y educadores para prevenir y superar el agotamiento magisterial</i> | Administración & Supervisión | Dra. Anaida Pascual Morán |
| Gutiérrez Collazo, Leticia (2004). | <i>Te cuento mi vida: CinEspacio para educar</i> | Educación Especial & Diferenciada | Dra. Anaida Pascual Morán |
| Conde Pacheco, Judith (2004) | <i>Diario con nombre de mujer: Rostros y voces para una cultura de paz en Vieques</i> | Ecología Familiar | Dra. Nayda Neris |
| Ferrer García, Edna de los A. (2004) | <i>Animando el aprendizaje: CinEspacio para educar</i> | Educación Especial & Diferenciada | Dra. Anaida Pascual Morán |
| Figueroa Rivera, Joan Arelis (2006) | <i>Escuelas por la Paz: Serie de encuentros dinámicos para estudiantes y docentes de escuelas primarias</i> | Educación del Niño | Dra. Ruth Sáez |
| Guzmán López, Carmen (1998) | <i>¡Transformemos los conflictos en energía creativa! Guía de enriquecimiento curricular</i> | Educación Especial & Diferenciada | Dra. Anaida Pascual Morán |

¹ La autora ha apoyado activamente la elaboración de Proyectos de Maestría desde inicios de la década del 90. Se desempeñó, por ejemplo, ya sea como Directora del Proyecto o Miembro del Comité de Proyecto, en el proceso de creación de todos los proyectos incluidos en la Tabla #2.

| | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------------------------|---------------------------|
| Kavetsky Cora, Marisol (2005) | <i>Alforja de semillas emocionales y espirituales: Actividades para la consejería de la niñez</i> | Orientación & Consejería | Dra. Rosy Fernández |
| Morales Torres, Jessica A. (2006) | <i>¡Aprendamos a ser asertivos! Talleres de capacitación para transformar el coraje en los adolescentes</i> | Orientación & Consejería | Dra. Rosy Fernández |
| Muñiz Osorio, Carlos A. (2000) | <i>Ecopaz: Seminario-taller para la educación, concienciación y acción ambiental</i> | Currículo & Enseñanza | Dr. Fernando Noriega |
| Pratts López, Carmen (2002) | <i>El mapa del tesoro escondido: Guía de enriquecimiento curricular para el manejo inteligente y óptimo de las emociones</i> | Educación Especial & Diferenciada | Dra. Anaida Pascual Morán |
| Ríos Flores, Jessica (2003) | <i>Del mal trato a los buenos tratos: Guía de orientación para maestras y maestros</i> | Educación Especial & Diferenciada | Dra. Diana Rivera Viera |
| Rivera Pastrana, Víctor (2006) | <i>Uno, dos, tres... ¡Cámara, por favor! Talleres dialógicos para problematizar las prácticas escolares cotidianas</i> | Educación del Niño | Dra. Anaida Pascual Morán |
| Rodríguez Rojas, Amarilys (2004) | <i>Caminos del drama: CinEspacio para educar</i> | Educación Especial & Diferenciada | Dra. Anaida Pascual Morán |
| Silva Sáez, Lisa (2004) | <i>Enseñanza sin fronteras: CinEspacio para educar</i> | Educación Especial & Diferenciada | Dra. Anaida Pascual Morán |

¿Acaso estos proyectos y otras modalidades alternas constituyen opciones idóneas para propiciar una cultura de paz?

A continuación examinaremos someramente tres proyectos recientemente finalizados. En última instancia, estos proyectos también representan la amplia gama de contenidos y formatos que han abordado los Proyectos de Maestría realizados en nuestro Departamento de Estudios Graduados en la pasada década y media. A partir de las presentaciones de nuestros estudiantes graduados Joan Arelis Figueroa, Víctor Rivera Pastrana y Jessica A. Morales Torres, podremos reflexionar y responder a la pregunta inicial que nos planteamos...

¿Acaso estos proyectos y otras modalidades alternas constituyen opciones idóneas para propiciar una cultura de paz? (Pascual Morán, 2000^b; 2003)

Pero antes, quiero dejar sobre la mesa dos citas y un reto, como marco de referencia para nuestra reflexión conjunta y diálogo posterior. La primera cita, resalta la naturaleza cultural transformadora que a nuestro juicio contienen en germen los proyectos, al plantear la investigación como herramienta para la innovación y el cambio...

[En el ámbito educativo] las innovaciones ocurren generalmente mediante la acumulación de una variedad de cambios: algunos muy pequeños, como la introducción de un nuevo tipo de material didáctico, otros de mayor amplitud, como la transformación de los sistemas de formación de docentes; los diversos cambios se van desarrollando lentamente, pero por lo general, el efecto total es una mejora

continua del sistema educativo en su conjunto (Moreno Bayardo, (s.f.), www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm).

La segunda cita, destaca la creación personal como objetivo educativo prioritario y nuestra responsabilidad como seres humanos de convertirnos en autores y creadores en el proceso de definir y construir nuestro propio proyecto de vida...

Objetivo importante de la educación es la creación personal. Varios son los argumentos que lo justifican: (1) El ser humano es un ser que tiene que ir construyendo sus propias respuestas. (2) Su proyecto de vida es un anticiparse a la realidad. (3) La vida, considerada como una página en blanco; el ser humano debe definirla, construirla, realizarla. Por lo anterior, podemos concluir que es obligación del ser humano ser autor, ser creativo (Gómez Mujica & Neira Lermenda, 1986, 17-18).

Por último, y en sintonía con la *pedagogía de la pregunta* y la invitación permanente del Maestro Pablo Freire (1993; 1997; 2005; 2006) a que seamos audaces y demos testimonio de coherencia entre nuestro discurso y nuestra praxis, me atrevo también a dejar sobre la mesa, específicamente ante mis colegas de esta Facultad de Educación la siguiente pregunta, a manera de propuesta concreta...

¿Qué tal si nuestro próximo Congreso, para dar testimonio de coherencia entre nuestro discurso universitario y nuestra praxis, lo designamos como el X Congreso Puertorriqueño de Investigación y Creación en la Educación?

Pasemos de inmediato a escuchar los autores/creadores de estos tres innovadores proyectos de investigación y creación que aquí privilegiamos.²

Escuelas por la Paz: Serie de Encuentros Dinámicos para Estudiantes y Docentes de Escuelas Primarias

*Joan Arelis Figueroa Rivera***

Escuelas por la Paz es una propuesta de formación para estudiantes y docentes de escuelas primarias sobre el tema de educar para la paz. *Escuelas por la Paz* consiste de una serie de encuentros dinámicos para estudiantes y docentes con el objetivo de que cada participante logre un acercamiento a los conceptos básicos de ejercer una “paz activa”, que es aquella que nos mueve hacia la transformación de la realidad.

En cada encuentro se privilegia el uso de la literatura infantil auténtica como ventana al mundo y al entendimiento de uno mismo como ser humano. Los encuentros se dividen en

² Cabe señalar que en esta antología, se incluyen tres ensayos por los autores/creadores de estos Proyectos de Maestría. En dichos ensayos, elaboran los temas y fundamentos centrales a sus respectivos proyectos.

^{**} Joan Areils Figueroa posee una Maestría de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, en Educación del Niño con concentración en la Enseñanza de la Lectoescritura. Actualmente se desempeña como docente de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico.

cuatro partes: a) ver la realidad por medio de una ilustración, dinámica o dramatización; b) juzgar la realidad al compartir diversos puntos de vista sobre lo observado; c) actuar para transformar la realidad al tomar acciones en torno a lo reflexionado; y finalmente, d) evaluar y celebrar los logros alcanzados.

El primer paso para construir la paz desde el ámbito escolar consiste en ponderar el concepto de paz sobre el cual basamos nuestras acciones. Si entendemos la paz como un estado de ausencia de conflicto, o sea, “aquí todo está en calma”, educaremos para una “paz pasiva” que se limita a la tolerancia no violenta de los problemas. Ahora bien, si vemos la paz como un proceso crítico y transformador de la realidad, entonces la educación para la paz será “activa” y su objetivo será establecer relaciones y condiciones de vida justas para toda la comunidad escolar. Educar para la paz no es educar a las niñas y los niños como si el mundo fuera “color de rosa” o para que sean más “pasivos o tranquilos”, sino educar para aprender a identificar la violencia en sus diversas manifestaciones y trabajar para su superación. ¡Esto implica acción!

¿Cómo lograr en la escuela esta “paz activa” capaz de transformar la realidad? La primera herramienta es la voluntad, el ferviente y apasionado deseo de querer tener un mejor lugar en el cual nuestros niños y niñas puedan crecer en todos los aspectos, incluso cuando esto implique autoexaminar nuestra propia práctica. Luego, procede la formación, la organización y la acción por la paz de todos los sectores que componen la comunidad escolar. El proyecto *Escuelas por la Paz* constituye una herramienta para lograr estos últimos tres objetivos a través de la celebración de encuentros para la formación en grupo que propicien la práctica de la paz activamente.

Los tres principios que funcionan como ejes transversales del proyecto son: a) el enfoque constructivista de la educación; b) la educación desde una perspectiva de derechos y deberes y c) la dimensión social, ética y espiritual de la educación. En consonancia con la perspectiva constructivista, se plantea usar la literatura auténtica como base de la enseñanza de la lectoescritura y las artes del lenguaje. Esta modalidad les concede a los aprendices la oportunidad de acercarse a realidades diferentes, en algunos casos de mayor desventaja a las propias, y provee un espacio para la sensibilización hacia las vivencias de otros.

En suma, el proyecto *Escuelas por la Paz* consiste en una serie de encuentros tipo taller para celebrarse con grupos de estudiantes y docentes de escuelas primarias. El objetivo es que los y las participantes reflexionen sobre la temática, analicen situaciones concretas similares a su propia experiencia y asuman compromisos para contribuir activamente a una cultura de paz en la escuela. Se espera que a partir de dichas experiencias, las docentes puedan diseñar y ejecutar encuentros adicionales para familiares y demás personal escolar, y así lograr abordar a todos los sectores que componen la comunidad escolar. Denominamos este proceso como uno “sistémico” pues comprende a todo el sistema escolar de una comunidad de aprendizaje particular.

Uno, Dos, Tres... ¡Cámara Por Favor! Talleres Dialógicos para Problematicar las Prácticas Escolares Cotidianas

Víctor Rivera Pastrana^{***}

El proyecto *Uno, dos tres... ¡Cámara, por favor!* es una iniciativa orientada a propiciar que los maestros y maestras de Puerto Rico, y muy en especial los del nivel elemental, problematicen situaciones cotidianas concernientes a sus prácticas educativas. Su meta prioritaria es la de establecer espacios de reflexión, en este caso talleres de capacitación, donde el docente pueda vincular las consecuencias e implicaciones, tanto de las prácticas apropiadas, como de las prácticas inapropiadas en el contexto escolar. A esos fines, se han creado tres talleres de capacitación docente: a) *Mirada de Niño*, b) *Espejo Escolar*, y c) *Mirándonos en el Espejo*. Se han elaborado también, una serie de materiales didácticos y audiovisuales vitales para su implantación.

El proyecto tiene como propósito fundamental, identificar experiencias habituales inapropiadas de enseñanza y exponerlas al docente mediante la utilización de caricaturas y dibujos animados de forma humorística, y en ocasiones irónica e irreverente, de la realidad que permea en el sistema educativo de Puerto Rico. Su mayor énfasis está dirigido a fortalecer las prácticas educativas apropiadas. Igualmente, aspira a estimular la concienciación y transformación de nuestros paradigmas educativos, para reforzar el compromiso con la formación integral y plena en el nivel elemental, mediante el fortalecimiento de las prácticas apropiadas. Su contribución mayor consiste en proponer espacios donde la reflexión y el diálogo puedan transformar las actitudes, los principios y las prácticas inapropiadas de los maestros y maestras, al éstos verse reflejados en los escenarios que los dibujos animados y las caricaturas presentan.

Otra contribución significativa es el reconocimiento de que las caricaturas y los dibujos animados, como las que protagonizan *Frato*, *Mafalda* y *Bart Simpson* en el contexto de los tres talleres, constituyen herramientas idóneas para problematizar las prácticas escolares cotidianas. Los personajes animados de *Mafalda*, *Frato* y *Bart*, van de la mano con la realidad educativa que existe en nuestro país. Tal pareciera que han sido tomados de nuestros propios escenarios y contextos educativos. *Mafalda*, estudiante analítica, que cursa el kindergarten; *Frato*, niño tímido e inseguro; y *Bart Simpson*, estudiante de cuarto grado con un bajo aprovechamiento académico, pero con una astucia pueblerina asombrosa. Aunque el origen de sus personajes está basado en experiencias negativas, ciertamente sus propuestas artísticas pretenden cambiar esa realidad. Y precisamente esta es nuestra meta primordial - contribuir a transformar la visión convencional de la educación, por una plenamente sustentada en prácticas educativas apropiadas.

^{***} Víctor Rivera Pastrana es maestro en el sistema público de enseñanza desde el 1992. Obtuvo en diciembre del 2006, una Maestría en Educación del Niño de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.

Los objetivos principales de estos talleres son: (a) que los docentes identifiquen sus paradigmas educativos; (b) que reflexionen acerca de las consecuencias que tienen las prácticas educativas en la niñez; y (c) que se motiven a transformar su praxis por una sustentada en prácticas que promuevan de forma integral el desarrollo social, físico, emocional, lingüístico, creativo y cognoscitivo de los aprendices. De igual manera, aspiramos contribuir a generar cambios en los docentes y a que éstos, transformen su enfoque educativo basado en métodos inapropiados, recursos anacrónicos y paradigmas que respaldan la memorización, repetición y recitación, por un enfoque sostenido en prácticas apropiadas. Las prácticas apropiadas que esperamos que los docentes adopten, a su vez deben nutrirse de actividades idóneas orientadas a promover la formación integral del estudiantado puertorriqueño.

Cada taller se divide en cinco sesiones básicas que contienen actividades dirigidas a la problematización y concienciación de los temas generadores. Estas sesiones son las siguientes:

1. **“Rompe Hielo”**. En esta sesión, se presenta como actividad central y punto de partida una presentación audiovisual que consiste en un video musical. Se compone de una canción dedicada a la niñez de un cantautor internacional, en armonía con fotografías de escenas actuales de los contextos escolares puertorriqueños. Se escogen contextos de nuestras escuelas debido a la falta de imágenes locales y pertinentes a nuestra realidad educativa. Estas fotos tratan de ilustrar el mensaje que el cantautor nos quiere comunicar.

2. **Uno, dos, tres... ¡Cámara por favor!** En esta sesión se presenta la actividad fundamental o “plato fuerte” del proyecto. La misma se compone de viñetas o dibujos animados en formato DVD, donde se reseñan las actividades educativas de nuestros contextos escolares y las prácticas educativas más comunes. Los protagonistas son: Frato, Mafalda y Los Simpsons.

3. **Creatividad colectiva**. En esta sesión se lleva a cabo una dinámica participativa de naturaleza crítica/creativa relacionada al tema particular tratado. En dicha sesión, los participantes, como respuesta a la proyección de las actividades previas, confeccionan documentos creativos inspirados en sus propias experiencias de vida y en el magisterio.

4. **Espacio dialógico y reflexivo**. Esta sesión se refiere a un espacio para llevar a cabo una actividad de naturaleza dialógica y reflexiva en la que se problematizan las prácticas educativas cotidianas y se ofrecen alternativas de cambio y transformación.

5. **Evaluación**. Esta es la sesión final, donde se incluyen actividades de autoevaluación de los aprendizajes y de evaluación del taller como un todo.

¡Aprendamos a Ser Asertivos! Taller de Capacitación para Transformar el Coraje en los Adolescentes

Jessica A. Morales Torres****

Este proyecto tiene el propósito de presentar alternativas como la capacitación en asertividad a consejeros profesionales cuya tarea principal sea atender la población de adolescentes en Puerto Rico. De acuerdo a Alberti & Emmons (2001), el comportamiento asertivo promueve la igualdad en las relaciones humanas haciendo posible que actuemos en nuestro mejor interés, expresando nuestros sentimientos honesta y cómodamente, y ejercer derechos personales sin renegar u obviar los derechos de los demás.

Es necesario indicar que la asertividad es una de tantas técnicas de destrezas sociales que pueden ser de utilidad a la hora de enseñar a manejar conflictos y diferencias. El objetivo específico que se persigue detrás de éste taller de capacitación es disminuir los incidentes de agresividad en las escuelas intermedias del país. No solo los alumnos afectan el ambiente escolar. La escuela, además de la familia es una de las instituciones principales donde el estudiante adquiere experiencias que influyen de forma directa en el desarrollo de su conducta futura ante la sociedad. El joven gana muchas destrezas a través de la escuela. Para Larke, Machado & Torres (2001) es claro que cuando el individuo se afecta, a su vez afecta el medio ambiente que le rodea, entendiéndose por esto la familia, grupo de amistades y compañeros de trabajo, así como la comunidad y sociedad en general.

La creación de este trabajo esta íntimamente ligada con la idea de que se creen nuevos foros y estrategias para controlar los niveles desproporcionados que ha alcanzado la violencia no sólo en nuestro país, sino a nivel mundial. En este proyecto se presenta el diseño de un programa flexible que consta de un taller con una serie de sesiones dirigidas al manejo adecuado del coraje en los adolescentes. El título del mismo es *Manejando el coraje y la frustración: aprendamos conductas apropiadas*. Una razón de ser de este proyecto es el que nuestros jóvenes aprendan a lidiar con episodios de coraje, de tal forma que se forjen destrezas para poder manejarse adecuada y creativamente ante situaciones que generen ansiedad. Cada sesión conlleva una experiencia y un reto nuevo.

La primera sesión se titula "*Aprendamos a reconocer nuestras emociones y cómo las comunicamos*". Durante esta sesión se pretende que los participantes exploren sus sentimientos y emociones. Se desea observar las formas en que los miembros interactúan. En la segunda sesión se presentan los postulados básicos de la Teoría de Frustración – Agresión de Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mowrer, O. & Sears, R. (1939). Como en muchas ocasiones sucede, luego de que no se alcance la meta deseada se producen sentimientos de angustia y frustración, lo que en algunos seres humanos les lleva a actuar de forma agresiva. Las actividades en

**** Jessica A. Morales Torres obtuvo su grado de maestría en Orientación y Consejería de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico en el 2006. Actualmente se encuentra iniciando sus estudios doctorales en este programa. Se desempeña como Asistente de Administración en la Estación Experimental Agrícola, ubicada en las instalaciones del Jardín Botánico Sur en Río Piedras.

esta sesión están dirigidas a aprender a manejar la frustración, para de esta forma no actuar agresivamente, sino responder de manera socialmente aceptable.

En la tercera sesión se presenta la *teoría de aprendizaje social* de Rotter (1967). La idea es que los participantes identifiquen a qué aspectos de su vida le dan más importancia, a los controles internos o a los controles externos. Para la cuarta sesión se introducen los conceptos de “inteligencia emocional” de Goleman (1995), y de “inteligencia intrapersonal” e “interpersonal” de Gardner (1993; 1999). La inteligencia como término más general es vista como la capacidad para resolver problemas y en este caso, se circunscribe a la manera en que resolvemos nuestros conflictos con las demás personas y consigo mismo. Las actividades se han diseñado para evaluar las inteligencias que poseen los participantes y descubrir cómo hacen uso de las mismas.

Durante la quinta sesión se entra en uno de los temas de más relevancia, el entrenamiento en asertividad, mejor conocido como adiestramiento en destrezas sociales (Galassi & Galassi, 1977; Alberti & Emmons, 1986, 1990, 2001). En esta parte se plantean los distintos estilos de comunicación: asertivo, pasivo y agresivo. Para la sexta sesión se presentan las estrategias y técnicas para manejar adecuadamente el coraje. El marco de referencia que se utiliza para ofrecer estas técnicas es el cognitivo conductual, desde una perspectiva constructivista y humanista.

Una de las sesiones fundamentales es la séptima, pues se van a aplicar las técnicas a través de experiencias propias. Esto trae consigo la práctica de competencias desde un ambiente menos amenazante que el real. En la octava sesión, se repasan las destrezas aprendidas para tomar un punto de partida. Si se desea cambiar algo, este es el momento de tomar la decisión.

Durante la novena sesión se crea el plan de cambio. Es en esta parte en la que se acepta el reto de modificar ciertas áreas de nuestras vidas, con la finalidad de convertirnos en mejores seres humanos. La décima sesión es una de seguimiento del plan de modificación de actitudes, pensamientos, ideas y hábitos. En todo plan de modificación de conductas es necesario dar continuidad a lo trabajado, de modo que se identifiquen las fortalezas y limitaciones descubiertas por los participantes para lograr la meta.

Durante la penúltima sesión los Consejeros Profesionales participantes tendrán la oportunidad de hacerle cambios a las actividades de acuerdo a la población que atienden. Estos profesionales de la salud mental podrán utilizar el recurso creado y las actividades como instrumento para combatir la violencia en sus escuelas. En la sesión final, se evalúa lo aprendido reflexivamente y el grupo tendrá su actividad de cierre, compromiso y despedida.

Se recomienda que al implantar el taller se capacite de ocho (8) a veinte (20) consejeros profesionales o consejeros en adiestramiento que luego ofrecerán las sesiones a sus estudiantes de escuela intermedia. En última instancia, se pretende que los adolescentes logren reconocer sus emociones y que puedan manejarlas adecuadamente.

REFERENCIAS

- Alberti, R. & Emmons, M. (1986). *A manual for assertiveness trainers*. California: Impact Publishers.
- Alberti, R. & Emmons, M. (1990). *A manual for assertiveness trainers: The professional edition of your perfect right*. California: Impact Publishers.
- Alberti, R. & Emmons, M. (2001). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships*. (8va. ed.). California: Impact Publishers.
- Ander-Egg, Ezequiel & María José Aguilar Idañez (2000). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. 15ª edición ampliada y revisada. Buenos Aires: Editorial LUMEN/HVMANITAS.
- Bartolomé, M. & otros (2003). *Comunicación pública del grupo de pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Documento fundacional del grupo de pedagogía diferencial. Madrid, 14 de julio del año 2003. Tomado de: <http://www.uv.es/aidipe/diferencial14julio2003.htm>
- Clergue, Lucien (1980). *Langage Des Sables [Language of the Sands]*. Marseille: AGEP.
- Concepto, evolución y campos de estudio de la pedagogía diferencial: Origen de las diferencias* (s.f.) Apuntes universitarios. España. Tomado de: <http://html.rincondelvago.com/pedagogia-diferencial.html>
- Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mowrer, O. & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Duke, Nell K. & Sarah W. Beck (Apr., 1999). *Education should consider alternative formats for the dissertation*. Educational Researcher, Vol. 28, No. 3, pp. 31-16. American Educational Research Association .
- Figueroa, Joan Arelis (2006, mayo). *Escuelas por la Paz: Serie de encuentros dinámicos para estudiantes y docentes de escuelas primarias*. Proyecto de Maestría. Área de Educación del Niño, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Freire, Paulo (2005, décima edición). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, Paulo (2006, segunda edición). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo xxi editores.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo xxi editores.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi editores.
- Freire, Paulo (1974). *Concientización*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

- Galassi, M. & Galassi, J. (1977). *Assert yourself! How to be your own person*. New York: Human Sciences Press.
- Gardner, Howard (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1993). *Las inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gerber, Brian L. (sf) *Consideration of an alternative dissertation format*. Tomado el 12 de octubre de 2006 de: <http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2000AETS/26gerber.rtf>
- Goleman, Daniel (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than I.Q.* New York: Bantam Books.
- Gómez Mujica, María Cecilia & Sylvia Gabriela Neira Lermada (1986). *Antología de técnicas didácticas*. San José, Universidad de Costa Rica: Editorial Alma Mater.
- Halstead, B. (1988). *The thesis that won't go away*. *Nature*, 331, 497-498.
- Larke, J., Machado, J. & Torres, I. (2001). *Enfrentando la violencia escolar: Alternativas de prevención según los(as) estudiantes, los(as) padres/madres y el personal escolar de una escuela superior del Área Metropolitana*. Tesis no publicada. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- López López, Eduardo; Tourón, Javier & González Galán, María de los Angeles (1991). *Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de pedagogía diferencial*. Madrid: Editorial Universidad Complutense, Vol. 2 (1), 83-92.
- Monaghan, P. (1989). *Some fields are reassessing the value of the traditional doctoral dissertation*. *Chronicle of Higher Education*, 35 (29), A1.
- Morales Torres, Jessica A. (2006). *¡Aprendamos a ser asertivos! Talleres de capacitación para transformar el coraje en los adolescentes*. Proyecto de Maestría. Área de Orientación y Consejería, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (s.f.) *Investigación e innovación educativa* (s.f.). la tarea: Revista de Educación y Cultura. Tomado de: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>
- Muñiz Osorio, Carlos A. (2000). *Ecopaz: Seminario-taller para la educación, concienciación y acción ambiental*. Proyecto de Maestría. Área de Currículo & Enseñanza, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Pascual Morán, A. (2005). *Proyectos de creación: Principios, pistas y pautas para su elaboración*. Guía didáctica inédita.
- Pascual Morán, Anaida (2003). *Acción civil noviolenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. Río

- Piedras: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Evangélico y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Pascual Morán, Anaida (2001). *Proyectos de creación: Experiencia pionera de investigación, innovación y acción*. Ponencia inédita, presentada en el Sexto Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Pascual Morán, Anaida (2000^a). *Proyectos Innovadores de Investigación-en-Acción y Creación en las Maestrías de Educación Especial y Educación del Niño* (2000). Memorias Quinto Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación. Facultad de Educación & Brown University.
- Pascual Morán (2000^b). *Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica*. Pedagogía. Revista Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Vol. 34, 47-82.
- Pascual Morán, Anaida (1997). *Proyectos de creación del DEG: Algunos apuntes y apreciaciones*. Documento didáctico y de orientación inédito.
- Riley, Tracy (2000). *Assessing for differentiation: Getting to know students*. Tomado de: http://www.tki.org.nz/r/gifted/reading/theory/assess-diff_e.php
- Rivera Pastrana, Víctor (2006, diciembre). *Uno, dos, tres... ¡Cámara, por favor! Talleres dialógicos para problematizar las prácticas escolares cotidianas*. Proyecto de Maestría. Área de Educación del Niño, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Rotter, Julian (1967). *Beliefs, social attitudes, and behavior: A social learning analysis*. In R. Jessor & S. Feshbach (eds), *Cognition, Personality and Clinical Psychology*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Rowe, Wayne (1995). *The wordless doctoral dissertation: Photography as scholarship*. Tomado de: <http://www.csupomona.edu/~jis/1995/rowe.pdf>
- Thomas, J., Nelson, J. & Magill, R. (1986). *A case for an alternative format for the thesis/dissertation*. *Quest*, 38, 116-124.
- Tomlinson, Carol Ann & Allan, S. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UPR (1989-90). *Certificación Núm. 67, Año 1989-90 del Senado Académico*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- UPR (1988-89). *Certificación Núm. 76, Año 1988-1989 del Senado Académico*, refrendada por el Consejo de Educación Superior mediante la Certificación Núm. 115, Año 1990-1991. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

UPR/DEG (1997). *Manual de Procedimientos Reglamentarios para la Tesis, Proyecto o Disertación*. Aprobado el 20 de agosto de 1997. Enmendado el 7 de mayo de 2003. Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

UPR (1991-92). *Normas para los Programas Graduados en el Recinto Universitario de Río Piedras. Certificación Núm. 72, Año 1991-1992* del Senado Académico, aprobada por el Senado Académico el 14 de mayo de 1992. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

UPR/DEG (1991, abril). *Política de Investigación y Creación del DEG*. Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Villanueva, A.; Monsell, A. & Cerda, C. (s.f.) *Líneas emergentes de investigación a partir de las reformas educativas en España en el ámbito de la "pedagogía de la diversidad"*. Departamento M.I.D.E., Univerisdad de Valencia. Tomado de: <http://www.uv.es/aidipe/Ponencia4.html>

Este ensayo está basado en:
Figueroa Rivera, Joan A. (2006). *Escuelas por la Paz: Serie de encuentros dinámicos para estudiantes y docentes de escuelas primarias*, Proyecto de Maestría, Departamento de Estudios Graduados, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Escuelas por una paz activa: Principios y prácticas apropiadas para construirla

Joan Arelis Figueroa Rivera¹

Nuestros niños y niñas están aprendiendo a “resolver” los conflictos de forma violenta, pues ese es el ejemplo que ven en sus familiares, en sus vecinos y en los medios de difusión pública. Muchos educadores y educadoras se preguntan qué pueden hacer para lograr una convivencia pacífica en la escuela. La respuesta no es simple, sin embargo, existe suficiente documentación teórica y práctica para ayudarles en esta empresa. En la escuela se quiere construir algo diferente. Por eso, es urgente ofrecer a los niños y niñas modelos constructivos y pacíficos de enfrentar las situaciones de violencia y convertirlas en oportunidades creativas de cambio.

Las causas de la violencia que forman parte de la vida cotidiana de las escuelas son múltiples. Algunas se relacionan con aspectos socioeconómicos y de violencia generalizada, tanto nacional como internacional, violación de derechos humanos y prácticas existentes en las propias escuelas (Cátedra UNESCO, 2003). Si bien se tiene una idea de las razones que están provocando estos incidentes, desde la institucionalidad no se vislumbran rutas posibles para la solución de estos conflictos a largo plazo. Se han comenzado a escuchar algunas propuestas, como la instalación de detectores de metales para evitar la entrada de armas a los predios escolares, o establecer sanciones más fuertes a los estudiantes que muestran conductas inapropiadas. Sin embargo, estas medidas resultan ser restrictivas, punitivas y reaccionarias, o sea, son un medio para atender los síntomas y las consecuencias de una situación problemática y no sus raíces.

El primer paso en este caminar de construir la paz desde el ámbito escolar consiste en ponderar el concepto de paz sobre el cual se basan nuestras acciones. Si se entiende la paz como un estado de ausencia de conflicto, o sea, “aquí todo está en calma”, se educará para

¹ La autora posee una Maestría de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, en Educación del Niño con concentración en la Enseñanza de la Lectoescritura. Actualmente se desempeña como docente de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico.

una “paz pasiva” que se limita a la tolerancia no violenta de los problemas. Ahora bien, si se ve la paz como un proceso crítico y transformador de la realidad, entonces la educación para la paz será “activa” y su objetivo será establecer relaciones y condiciones de vida justas para toda la comunidad escolar. Educar para la paz no es educar a las niñas y los niños como si el mundo fuera “color de rosa” o para que sean más “pasivos o tranquilos”, sino educar para aprender a identificar la violencia en sus diversas manifestaciones y trabajar para su superación. ¡Esto implica acción!

¿Qué es paz?: Una aproximación general al concepto

John Paul Lederach (1986) explica que popularmente se entiende la paz como un estado de felicidad, serenidad y sosiego, por eso se tiende a caracterizar con la figura de una paloma o una rama de olivo. En la antropología de la paz en Occidente y su inherente influencia grecorromana, el concepto de paz proviene de los vocablos *eirene* (griego) y *pax* (latín), los cuales definen la paz como ausencia de guerra o conflicto, tranquilidad interior y mantenimiento de la ley y el orden (Lederach, 1986). Estas nociones de la paz son de tipo “negativo” pues la conciben como ausencia de conflicto (Lederach, 1986). Cuando se visualiza la paz de esta manera, se tiende a crear currículos de educación para la paz dirigidos a reducir las situaciones de violencia y a resolver los conflictos constructivamente. El foco de atención principal es la solución del conflicto. Cuando se dice que es un concepto de tipo “negativo” esto no implica que sea “malo” o “incorrecto”, simplemente, que su definición no afirma cuáles son las condiciones necesarias para una paz integral. Estas definiciones dicen lo “que no es paz” (la paz no es conflicto ni guerra) en lugar de indicar “lo que debe ser la paz”.

De otra parte, también existen concepciones “positivas” de la paz, o sea, concepciones afirmativas. El *shanti* (proveniente del hinduismo) significa tranquilidad y orden perfecto de la mente. Así también, *ahimsa* (que se origina del jainismo) denota literalmente no-hacer daño a cualquier ser viviente, expresión que frecuentemente se traduce como no violencia (Lederach, 1986). Interesantemente, el concepto *shalom* (judío) encierra la idea de bienestar material, es decir de prosperidad (en el sentido de vida plena). Cuando se conceptúa la paz en sentido “positivo”, o sea, no solo como “la ausencia de violencia directa y estructural sino [como] la presencia de un tipo de cooperación no-violenta, igualitaria, no-explotadora, no-represiva entre unidades, naciones o personas, que no tienen que ser necesariamente similares” (Galtung citado por Lederach, 1986, 27-28), entonces los currículos de educación para la paz toman matices diferentes. Desde esta perspectiva se busca construir relaciones justas e igualitarias, lograr que las y los educandos sean capaces de analizar la realidad críticamente, desenmascarar la violencia, tanto directa como estructural (Lederach, 1986) y responder pacíficamente a los conflictos. Esta paz es “activa”, se mueve y transforma la realidad injusta por una justa.

La forma de conceptualizar la paz y la no violencia lleva una trayectoria de siglos (Jares, 1991). Sin embargo, es durante el siglo XIX que el pensamiento ético-espiritual de grandes

seres como Tolstoi, Tagore y Ghandi cimienta una base para que a principios del siglo XX nazca como tal la educación para la paz (Pascual Morán, 2000). Durante el siglo pasado se hicieron investigaciones y estudios sobre la paz y la guerra, se fundaron organismos y movimientos a favor de la paz y se ratificaron declaraciones de principios e instrumentos internacionales para garantizar la protección de los derechos humanos y la paz. No obstante, claramente se observa que el nivel de violencia que experimenta la humanidad es cada vez mayor. Por lo tanto, sigue siendo pertinente “una visión de la paz plena, presente y en positivo” (Pascual Morán, 2000, 49).

¿Cómo lograr en la escuela esta “paz activa” capaz de transformar la realidad? La primera herramienta es la voluntad, el ferviente y apasionado deseo de querer tener un mejor lugar en el cual nuestros niños y niñas puedan crecer en todos los aspectos, incluso cuando esto implique autoexaminar nuestra propia práctica. Luego, procede la formación, la organización y la acción por la paz de todos los sectores que componen la comunidad escolar.

Algunas experiencias en América Latina y Puerto Rico

En América Latina y Puerto Rico han existido múltiples iniciativas para promover una cultura de paz. A partir de mediados de la década de los sesenta, en muchos países latinoamericanos se vivenció una experiencia educativa para la paz como respuesta a las situaciones cruentas que provocaron las dictaduras. Para la década de los noventa prácticamente la totalidad de los países ya había pasado por un proceso de democratización formal, sin embargo, las relaciones estructurales y el ejercicio de la autoridad siguen siendo aún profundamente antidemocráticas lo que provoca una pérdida de confianza por parte de la población en las instituciones oficiales (Magendzo, 2000). La violencia, la impunidad, la corrupción y la pobreza siguen creciendo vertiginosamente, no obstante, algunas esperanzas iluminan el futuro. El Estado ha comenzado a integrar en su discurso el tema de los derechos humanos y éstos han ganado mayor terreno en el contexto de la educación formal (Magendzo, 2000). Organizaciones como el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), ubicado en Costa Rica, el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP), el Instituto de Derechos Humanos en Argentina o el Seminario Permanente de Educación Superior y Derechos Humanos de México, entre muchísimas otras, han continuado trabajando incansablemente por promover una cultura de paz en la región. Se ha ofrecido formación a los docentes, sin embargo, “en muchos países se reconoce que ha habido una ausencia de una política más sistemática de capacitación” (Magendzo, 2000, 23).

Estas y otras organizaciones no-gubernamentales (ONG's) han producido una diversidad de materiales educativos. A modo de una muestra muy somera se mencionan los siguientes: guías pedagógicas para dar respuestas creativas a los conflictos (Prutzman, Bodenhamer, Burger & Stern, 1990; Limpens, 1998) y para el análisis crítico de mensajes masivos desde una perspectiva del derecho a la expresión (Damián, 1988); cartillas para la promoción del juego cooperativo en preferencia al juego competitivo (Equipo Maíz, 1999; Brown, 1995) y

manuales para la celebración de campamentos infantiles (Figuroa Rivera, 2003). Videos, canciones, poemas, cuentos, certámenes de pintura y literatura, y muchas otras expresiones artísticas se suman a ese conjunto de materiales producidos para promover una cultura de paz latinoamericana y caribeña.

Muchas de las experiencias educativas en América Latina y el Caribe han privilegiado la formación popular en las iglesias, los gremios, las escuelas, las asociaciones vecinales, las comunidades eclesiales de base y en las mismas organizaciones no gubernamentales con el propósito de fortalecer la vida en comunidad y lograr una calidad de vida más digna para los pueblos. En este contexto, se ha afirmado reiteradamente que “los derechos humanos debieran ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional de una educación liberadora; transformadora; de una educación para la ciudadanía” (Magendzo, 2000, 21).

Dos iniciativas de envergadura en el campo de la educación para la paz en Puerto Rico que podemos destacar son: el Proyecto Caribeño de Justicia y Paz, organización dedicada a la desmilitarización, a la defensa de los derechos humanos y ambientales y a la promoción de una cultura de paz; y La Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico en el Recinto de Río Piedras, destinada a la educación en y para los derechos humanos, la participación democrática, el respeto a la diferencia y la no-discriminación, el respeto al medio ambiente y la promoción del desarrollo sostenible (Cátedra UNESCO, s.f.). También podemos mencionar otras iniciativas significativas, tales como: el Proyecto Educando para la Libertad de la Sección de Puerto Rico de Amnistía Internacional; el Movimiento Juvenil Los Naborias: Voluntarios por la Paz y el Ambiente; Niños y Jóvenes por la Paz; Campamentos Cristianos Comunitarios; la Conferencia Bautista por la Paz; Misión Industrial; Pax Christi y muchísimas otras organizaciones y movimientos que han dejado sus huellas en la historia de la educación por la paz en Puerto Rico.

Uno de los resultados recientes de esta labor realizada es la Agenda Puertorriqueña para una Cultura de Paz, promulgada por la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (2000), la cual establece una guía vital para enmarcar un proyecto educativo de educación para la paz en Puerto Rico. Esta agenda de trabajo está asentada en los seis propósitos que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableció en el 2000 para promover la paz en todo el mundo, a saber: (1) el respeto por todas las vidas; (2) el rechazo a la violencia; (3) la liberación de la generosidad; (4) la necesidad de escuchar para comprendernos; (5) la preservación del planeta; y (6) la reinención de la solidaridad. La Agenda Puertorriqueña nos invita a comprometernos con el derecho a una vida digna para todas y todos los puertorriqueños, a rechazar la violencia, en todas sus manifestaciones, incluyendo su uso como instrumento para resolver los conflictos sociales, políticos y familiares, y a fomentar la solidaridad y la comunicación. También hace un llamado a combatir la visión de la vida en sociedad como una lucha de todos y todas contra todos y todas.

Altmann (1989) apunta que la educación para la paz debe ser complementada con la investigación sobre la paz. La formación para una cultura de paz debe contar con programas de formación escolar en todos sus niveles. Asimismo, debe considerar la revisión crítica de

los medios de comunicación, de los efectos de la industria del juguete, de los pasatiempos para la distracción familiar y también de las prácticas deportivas, todas ellas cada vez más peligrosamente caracterizadas por la glorificación de la violencia y por la exaltación de una destructiva competitividad en vez de la cooperación para la paz.

Pascual Morán (2003a) indica que para lograr una “cultura de paz”, además de la investigación y la educación, es necesaria la acción noviolenta. Esta visión ghandiana y hostosiana de “predicar la paz con hechos” invita a proponer alternativas que faciliten el camino hacia una cultura de paz. En este sentido, por los pasados diez años varios estudiantes de maestría de la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico se han motivado a proponer proyectos creativos que sirvan de herramientas para la búsqueda de la paz, a través de soluciones a los diversos problemas que enfrenta la educación en nuestro país. Algunos de ellos son: *¡Transformemos los conflictos en energía creativa! Guía de enriquecimiento curricular* por Carmen Guzmán (2003); *Diario con nombre de mujer: Rostros y voces para una cultura de paz* por Judith Conde (2004); *Animando el aprendizaje: CinEspacio para educar* por Edna Ferrer (2004); *Alforja de semillas emocionales y espirituales: Actividades para la consejería de la niñez* por Marisol Kavetsky (2005); y *Ecopaz: Seminario-taller para la educación, concienciación y acción ambiental* por Carlos Muñiz (2000). A ese acervo de acciones propuestas se suma el proyecto de la autora, *Escuelas por la Paz: Serie de encuentros dinámicos para estudiantes y docentes de escuelas primarias* (Figueroa Rivera, 2006).

¿Cuáles son los principios filosóficos que deben sustentar una propuesta de educación por la paz?

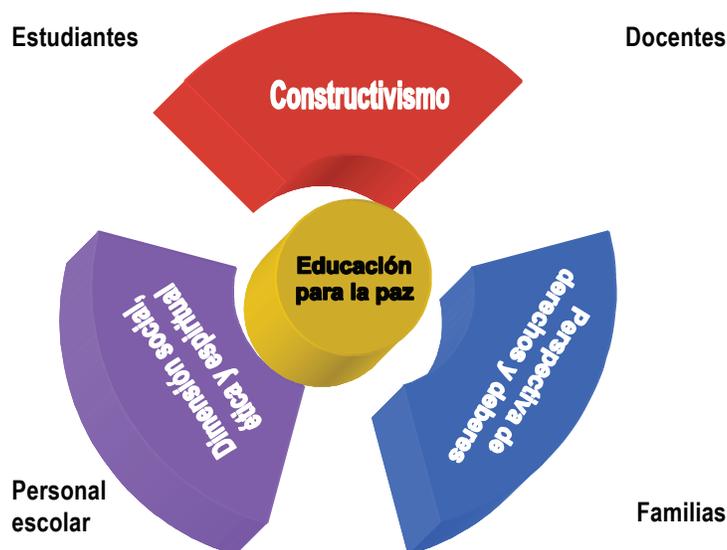
Primeramente, la educación para la paz debe ser vista como acción noviolenta, esto significa educar para el pensamiento analítico, crítico y transformador (Jares, 1991). Como hemos mencionado, el fin no es formar seres “pacíficos-pasivos”, sino “pacíficos-activos”, capaces de construir condiciones justas de convivencia para todos los miembros de una comunidad. Como parte del proceso se busca promover, tanto en las personas adultas como en los niños y niñas que se relacionan dentro de una comunidad escolar, un comportamiento afín con una vivencia democrática. Esto requiere entre otros aspectos, respetar a los demás, apreciar las diferencias, saber escuchar a otros y conservar el medioambiente. Expresamente indicamos que esto aplica tanto a las personas adultas como a niños y niñas, porque habitualmente se piensa que son ellos y ellas quienes deben mostrar respeto hacia las personas adultas y se olvida el acto recíproco que debe darse a la inversa. ¡Ellos y ellas imitarán el comportamiento que les modelemos!

Otro aspecto a considerar resulta en cómo mantener la paz en medio del conflicto. Desde la perspectiva de la paz que se presenta, el conflicto se considera como complementario a la paz (Jares, 1991). Esta posición implica que se asume el conflicto como parte integral de la vida y del crecimiento como seres humanos (Lantieri y Patti, 1996). Esto significa además, que se está consciente de que siempre habrá conflictos; el punto está en cómo manejarlos

de una forma creativa para el beneficio de todas las partes. Es importante que tanto los niños y niñas como las personas adultas, aprendan a resolver pacíficamente los conflictos sin agresión física o verbal.

El solucionar conflictos reales perfecciona las capacidades éticas de las personas y les hace responsables de sus actos en la vida real. Postular conflictos hipotéticos puede estimular las habilidades de reflexión, sin embargo, no hay mejor oportunidad para el aprendizaje que el ejercitar el conocimiento en casos verdaderos. Esto es aún más evidente en la resolución de conflictos. Cuando se forma parte de un conflicto las partes se ven afectadas emocionalmente, mientras que cuando se trabaja con un conflicto hipotético los sentimientos están aislados de la situación conflictiva presentada. A veces lo más difícil no es resolver el conflicto como tal, sino lograr controlar los impulsos y convertir positivamente esa energía interna en soluciones al problema. La invitación es entonces a dilucidar los verdaderos problemas que se tienen en las escuelas y a hallar soluciones reales para los mismos.

Watson, Battistich y Solomon (1997) analizaron el alcance de impacto del Proyecto de Desarrollo del Niño (*Child Development Project*) en las actitudes y comportamientos sociales y éticos en doce escuelas elementales públicas en los Estados Unidos. Este estudio contempló cuatro principios centrales: (1) construir relaciones de apoyo cálidas y estables; (2) atender las dimensiones sociales y éticas del aprendizaje; (3) honrar la motivación intrínseca; y (4) enseñar de forma tal que se apoye la construcción activa de significados de los estudiantes. Si bien estos principios son meritorios, en términos generales no se establece una perspectiva de derechos como eje de la educación para la paz ni se considera la dimensión espiritual del aprendizaje. Más bien, se busca establecer un “ambiente armónico” que facilite el aprendizaje de los estudiantes sin entrar en un proceso de identificar situaciones injustas (especialmente a lo relacionado con la distribución del poder en la escuela, la familia y la comunidad) y su eventual superación. Por tanto, se considera que tres principios que pueden sustentar sólidamente una propuesta de educación para la paz en un ambiente escolar son: el enfoque constructivista de la educación, la educación desde una perspectiva de derechos y deberes y la dimensión social, ética y espiritual de la educación.



El primer principio implica enseñar de modo tal que se apoye la construcción activa de significados por parte de los y las aprendices (sean estudiantes o docentes). Bajo este enfoque, el aprendizaje es “un proceso activo de entender, hacer conexiones y construir, revisar y reconstruir ideas o teorías sobre todos los aspectos del mundo –un proceso que es controlado por el educando y que es altamente dependiente de su contexto social y cultural” (Watson, Battistich y Solomon, 1997, 573). Este paradigma educativo se conoce como constructivismo. Durante todo el proceso de formación, serán los propios participantes quienes conscientemente irán analizando y evaluando su propio progreso. Es substancialmente importante que la motivación que impulse el aprendizaje sea intrínseca, es decir, que surja de adentro. El comprometerse con las actividades escolares y con un comportamiento que contribuye a la paz debe surgir de una convicción personal.

Este principio aplica también a la administración del salón de clase. Fomentar la formación ética en el aula (y en el hogar) significa establecer reglas por acuerdo entre todas las partes que se orienten al mutuo cuidado y respeto entre los niños y niñas y las personas adultas. En lugar de dar recompensas o castigos como refuerzo de buena conducta (motivación extrínseca), se promoverá un comportamiento ético motivado intrínsecamente. Un sistema conductista de castigos y recompensas limita la capacidad de los niños y niñas de demostrar un comportamiento que puedan sostener dentro y fuera de la escuela o cuando no esté presente una persona adulta que regule su conducta (Watson, Battistich y Solomon, 1997). Por el contrario, si se promueve la autorregulación, las niñas y los niños podrán evaluar por sí mismos las consecuencias de sus actos y conducirse ética y socialmente de forma autónoma. Esto no implica que no habrá una intervención de parte de la persona adulta, si no que los protagonistas de este proceso serán los propios niños y niñas.

El aprendizaje autorregulado consiste en generar y monitorear autónomamente pensamientos, sentimientos y conductas para alcanzar una meta, la cual puede ser tanto académica como socioemocional (Santrock, 2001). Enseñar a los niños y a las niñas a regular su propia conducta demanda enseñarles a seguir un proceso autorreflexivo que comprende, entre otros: detenerse a pensar sobre lo que se está haciendo, comparar la propia conducta con un criterio establecido y registrar el resultado de dicha comparación (Johnson y Johnson, 2002). La niña o el niño evalúa por sí mismo si ha alcanzado su objetivo y si aún debe hacer modificaciones. Como resultado, se hacen capaces de enfrentar problemas éticos desde su propia reflexión y no meramente como un mandato de la escuela (Figuroa Rivera, 2002) o de otra fuente externa (maestra, padre o madre). A largo plazo, ello redundará en acciones éticas concretas y permanentes pues emergen de convicciones personales. Esta estrategia envía un mensaje de que el aprendizaje es una experiencia personal y que requiere una participación activa y dedicada por parte del estudiante (Zimmerman, Bonner y Kovach, según citados en Santrock, 2001). Cuando las maestras y los maestros promueven que sus estudiantes sean aprendices autónomos que autorregulan su conducta comunican el mensaje de que éstos son responsables por su propia conducta, por su educación y por ser ciudadanos que contribuyen a la sociedad (Santrock, 2001).

En consonancia con la perspectiva constructivista, se recomienda usar la literatura auténtica como base de la enseñanza de la lectoescritura y las artes del lenguaje. Esta modalidad integra explícitamente los contenidos éticos y sociales del aprendizaje, pues invita a los estudiantes a pensar, analizar profundamente y responder crítica y constructivamente a lo que leen (Watson, Battistich y Solomon, 1997). También, les concede la oportunidad de acercarse a realidades diferentes, en algunos casos de mayor desventaja a las propias, y provee un espacio para la sensibilización hacia las vivencias de otros.

El segundo principio es fomentar una perspectiva de derechos y deberes, requisito insoslayable para una verdadera democracia (Céspedes Rossel, 1997). En este sentido, se busca que los niños y niñas descubran que tienen el derecho de ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, a la vez que tienen el deber de contribuir a un mundo más pacífico y justo. Su participación en la realización de las actividades dentro del aula, como aquellas que se planifiquen para toda la comunidad escolar, favorece su crecimiento intelectual, social, ético y espiritual de forma concreta, en la práctica. Cuando tienen verdadera injerencia en la planificación y la toma de decisiones “aprenden haciendo”, es decir, aprenden a construir la paz construyéndola. Por su parte, cada sector de la comunidad escolar debe asumir con responsabilidad su deber para apoyar este proceso, pues al final de cuentas vivir la paz en la escuela es un derecho de todos los miembros de la comunidad escolar.

El tercer principio consiste en prestar atención a las dimensiones sociales, éticas y espirituales del aprendizaje. No es suficiente aprender, es igualmente importante cómo se aprende, o sea, bajo qué reglas sociales y de convivencia se genera el conocimiento. ¿Obtengo conocimiento a costa de otros o construyo mi conocimiento mientras los demás también lo construyen? ¿Lo hago individualmente o en comunidad? Estas dimensiones aplican tanto a las situaciones de aprendizaje de los alumnos como de los profesores, familiares y resto

del personal escolar. Por ende, se debe propulsar constantemente el aprendizaje en grupos para fortalecer el trabajo solidario, en equipo y consciente de las necesidades de todos y todas. A esos fines, los y las docentes pueden realizar reuniones periódicas para compartir experiencias e inquietudes en un ambiente de colaboración en el trabajo.

El prestar atención a las dimensiones sociales, éticas y espirituales del aprendizaje entraña un análisis profundo y constante de las situaciones éticamente comprometedoras que se producen en el aula y en el hogar. Se espera que cada persona relacionada a la escuela desarrolle, a través de un proyecto de este tipo: gusto por el trabajo en equipo, deseo de servir a los demás antes que competir contra ellos y disfrute al establecer relaciones cálidas y de mutuo apoyo con las demás personas (Watson, Battistich y Solomon, 1997). Cualquier avance en esta dirección será una muestra inequívoca de un crecimiento ético, social y espiritual, tanto individual como colectivo.

¿Por qué es importante que un proceso para impulsar una cultura de paz en una escuela sea sistémico?

Respecto a este particular, se ha identificado que las “violencias sistémicas en la educación” que provienen de las mismas estructuras de poder en el ámbito escolar (Pascual Morán, 2003b; Ross-Epp y Watkinson, 1997) son ejemplo de las raíces del problema de la violencia escolar. Cierta tipo de políticas y prácticas educativas tales como: ejercer una pedagogía autoritaria; implementar una disciplina basada en la restricción, la humillación, el castigo y la agresión verbal; o el hacinamiento (por solo mencionar algunos ejemplos) promueven un clima de violencia, interfieren con el aprendizaje y promueven relaciones de inequidad, intolerancia y exclusión (Cátedra UNESCO, 2003). Estas son situaciones que se viven cotidianamente en la escuela, pero que quizás no se identifican como causas directas de la violencia escolar. Con facilidad se podría pensar que la raíz de las situaciones violentas en la escuela se limita a los problemas socioeconómicos de los estudiantes, cuando la realidad es que son muchos los factores que contribuyen a que el ambiente escolar se torne violento. Como es fácil ver, la solución no puede ser diseñada a partir del estudiante exclusivamente sino de toda la estructura escolar.

Concluimos, por tanto, que no se puede lograr el objetivo de forma independiente. Se necesita de la mano amiga de los compañeros y compañeras docentes, del todo el personal escolar, de los familiares de los alumnos y de los mismos estudiantes, para juntos y juntas, como un gran equipo por la paz, lograr un cambio significativo en la escuela. Entonces, ¡manos a la obra!

Referencias bibliográficas

Altmann, W. (1989). Educación para la paz. En S. Espinosa (Ed.), *Hacia una cultura de la paz*, (pp. 41-52). Caracas, Venezuela: Editorial Nueva Sociedad.

Brown, G. (1995). *Que tal si jugamos otra vez*. Venezuela.

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. (2000). *Agenda puertorriqueña para una cultura de paz*. [Tríptico]. Disponible en <http://unescopaz.rrp.upr.edu/documentos/agendacultpaz.html>

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. (14 de octubre de 2003). *Violencia en las escuelas: llamado a la reflexión y a la acción*. [Documento]. Disponible en <http://unescopaz.rrp.upr.edu/documentos/CartaViolenciaescuelas.htm>

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. (s.f.). *¿Qué es la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz?* Localizado el 27 de marzo de 2004 en la página electrónica de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras: <http://unescopaz.rrp.upr.edu/que/ques.html>

Céspedes Rossel, N. (1997). *La escuela y los derechos humanos de los niños y las niñas*. Lima, Perú: TAREA.

Conde, J. (2004). *Diario con nombre de mujer: Rostros y voces para una cultura de paz*. Proyecto de maestría sin publicar, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.

Damián, J. (1988). *Las palabras son de nosotros: Guía pedagógica de ejercicios críticos creativos a partir de mensajes masivos*. Montevideo, Uruguay: Consejo Latinoamericano de Iglesias y Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica.

Equipo Maíz. (1999). *Vamos a jugar*. San Salvador, El Salvador: Asociación Equipo Maíz.

Ferrer García, E. (2004). *Animando el aprendizaje: CinEspacio para educar*. Proyecto de maestría sin publicar, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.

Figuroa Rivera, J. (2002). Constructivismo y educación: Un reto para los colegios cristianos. *Pedagogía*, 36, 36-54.

Figuroa Rivera, J. (Ed.). (2003). *Busquemos la paz, Edición latinoamericana: Manual para campamentos infantiles*. Quito, Ecuador: Consejo Latinoamericano de Iglesias.

Figuroa Rivera, J. (2006). *Escuelas por la Paz: Serie de encuentros dinámicos para estudiantes y docentes de escuelas primarias*. Proyecto de maestría sin publicar, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.

Guzmán López, C. (2003). *¡Transformemos los conflictos en energía creativa!*. Bogotá, Colombia: Quebecor World Bogotá S.A.

Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular, S.A.

- Johnson L. R. y Johnson C. E. (2002). Teaching students to regulate their own behavior. En Cauley, K., Linder, F. y McMillan, J. (Eds.), *Annual Editions – Educational Psychology*, (pp. 148-152). Guilford, CT: McGraw Hill/Dushkin.
- Kavetsky Cora, M. (2005). *Alforja de semillas emocionales y espirituales: Actividades para la consejería de la niñez*. Proyecto de maestría sin publicar, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.
- Lantieri, L. & Patti, J. (1996). *Waging Peace in Our Schools*. Boston: Beacon Press.
- Lederach, J. P. (1986). *Educación para la paz: objetivo escolar*. Barcelona: Editorial Fontamara, S.A.
- Limpens, F. (Ed.). (1998). *La zanahoria: Manual de educación en derechos humanos para maestras y maestros de preescolar y primaria*. México: Amnistía Internacional, Sección Mexicana.
- Magendzo, A. (2000). La educación en derechos humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo. En R. Cuellar (Ed.), *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Muñiz Osorio, C. (2000). *Ecopaz: Seminario-taller para la educación, concienciación y acción ambiental*. Proyecto de maestría sin publicar, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.
- Pascual Morán, A. (2000). Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica. *Pedagogía*, 34, 47-82.
- Pascual Morán, A. (2003^a). *Acción civil noviolenta: Fuerza de espíritu, fuerza paz*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Editores.
- Pascual Morán, A. (2003^b). *Violencias en la educación, culturas de paz en acción: algunos puntos y pautas para una agenda preventiva*. Ponencia presentada desde el Princeton Theological Seminary en la videoconferencia: La educación y prevención de la violencia en jóvenes: responsabilidad de todas y todos, auspiciada por el Centro de Prevención de Violencia en Jóvenes Hispanos del Instituto FILIUS, 16 de septiembre de 2003.
- Prutzman, P., Bodenhamer, G., Burger M. L., & Stern, L. (1990). *Respuesta creativa al conflicto: La práctica de la paz en el aula. Manual del educador*. San José, Costa Rica: Centro de Estudios para la Paz.
- Ross-Epp, J. y Watkinson, A. (Eds.). (1997). *Systemic Violence in Education*. New York: SUNY Press.
- Santrock, J. (2001). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *La Convención de los Derechos del Niño*. Localizado el 7 de mayo de 2006, de: <http://www.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

Watson, M., Battistich, V., & Solomon, D. (1997). Enhancing students' social and ethical development in schools: An intervention program and its effects. In F. Oser (Ed.), *Moral Education and Character Development. International Journal of Educational Research*, 27, 571-586.

Este ensayo está basado en el Proyecto de Creación:
Rivera Pastrana, Víctor (2006, diciembre). *Uno, dos, tres...
¡Cámara, por favor! Talleres dialógicos para problematizar
las prácticas escolares cotidianas*. Proyecto de Maestría,
Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación,
Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.



Las caricaturas y los dibujos animados: Herramientas idóneas para problematizar las prácticas escolares cotidianas

*Víctor Rivera Pastrana**

*Cuando yo era chiquito todo quedaba cerca cerquita, para llegar al cielo no más bastaba una subidita.
El sueño me alcanzaba para ir tan lejos como quería, cuando yo era chiquito yo si podía, yo si podía...
Cuando yo era un enano viví pasiones tan memorables con los zapatos rotos y la sonrisa menos amable.
Tierra bajo las uñas, manos sin pena tocando mundo
cuando yo era un enano era profundo, era profundo... (Silvio Rodríguez, 1988).*

*Esos locos bajitos que se incorporan con los ojos abiertos de par en par,
sin respeto al horario ni a las costumbres y a los que por su bien, hay que domesticar...
Nos empeñamos en dirigir sus vidas sin saber el oficio y sin vocación.
Les vamos transmitiendo nuestras frustraciones
con la leche templada y en cada canción... (Joan Manuel Serrat, 1981).*

Suena el timbre escolar, factor común del acondicionamiento operante que acuñó el famoso psicólogo estadounidense Burrhus F. Skinner (1904-1990). Es hora de comenzar la faena diaria. Observamos cómo los estudiantes arriban a sus salones. Se sientan en sus pupitres,

* Víctor Rivera Pastrana es maestro en el sistema público de enseñanza desde el 1992. Obtuvo en diciembre del 2006, una Maestría en Educación del Niño de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.

los cuales generalmente están en filas derechas todas mirando hacia el profesor... ¿máxima autoridad del salón? Comienzan las rutinas del día: pasar lista, ¿cuántos almuerzan?, ¿cuál maestro o maestra faltó? y otras rutinas... las cuales conocemos como la palma de nuestra mano.

Son muchas y muy diversas las responsabilidades que diariamente enfrentan los maestros y maestras en Puerto Rico. Generalmente, las rutinas no curriculares que se ven obligados a asumir, responden a tareas de carácter administrativo que pueden trastocar la calidad de las actividades de enseñanza que merecen nuestros estudiantes. A este contexto escolar cotidiano, se suman los miles de casos que se reportan anualmente al Departamento de la Familia por disposición de la Ley para el Bienestar y la Protección Integral de la Niñez, Ley 177 de 1 de agosto de 2003.

Este contexto escolar cotidiano es aún más amplio y complejo, debido a que está cargado de varios otros asuntos tales como lo personal, lo sindical, lo político partidista y hasta los problemas sociales y de salud mental. Todo esto crea en el magisterio puertorriqueño conflictos laborales en los que la calidad del aprendizaje del estudiante se afecta significativamente.

En situaciones como la antes descrita, el docente tiene que aprovechar la experiencia del estudiante y propiciar que se la comunique al grupo. ¿Pero qué ocurre si lo ve como un reto a su capacidad como maestro o maestra? Esta actitud es una basada en paradigmas erróneos, en los que no se aceptan otros planteamientos debido a que el docente entiende que es el responsable de transmitir unidireccionalmente la información y la del estudiante es sólo recibirla pasiva y acríticamente.

El papel fundamental del maestro o maestra



Según el documento oficial: *Fundamentos Teóricos y Metodológicos del Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular del Departamento de Educación de Puerto Rico* (2003), el papel fundamental del docente es guiar al alumno al autoaprendizaje, hacer que profundice en sus conocimientos y descubra la relevancia que éstos tienen. En este papel se espera que, el maestro o maestra prepare ambientes de aprendizaje apropiados, ayude al estudiante a asumir un papel comprometido con su propio proceso, facilite el *aprender a aprender*, contribuya al aprendizaje colaborativo y motive al estudiante a poner en práctica sus ideas, provocando la reflexión a través de diálogos y debates, y animándole en sus exploraciones y proyectos. De esta manera, el papel del maestro o maestra cambia de una autoridad que distribuye conocimientos, a un facilitador que crea ambientes de aprendizaje que propician

la enseñanza para la comprensión, la diversidad y la investigación (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2003, pág. 11).

El estudiante como eje pedagógico central



El estudiante, según documentos oficiales del Departamento de Educación, es nuestro propósito educativo fundamental. De aquí, que los docentes sean los responsables de una enseñanza enmarcada en los más altos niveles de calidad educativa. El estudiante es el ente principal del proceso educativo y es el eje de toda práctica pedagógica.

En este marco conceptual, la educación debe responder a la formación del estudiante como ser humano independiente, que ejerza la crítica y la autocrítica, haciendo uso de sus capacidades intelectuales, físicas, éticas y estéticas. Así también, debe originar el progreso de valores y convicciones que le permitan el ejercicio pleno de su condición humana. Más aún la educación debe promover la autoestima y la identidad personal en el estudiante, reconociendo sus capacidades, limitaciones, intereses y motivaciones, así como la responsabilidad que tiene de desarrollar al máximo sus potencialidades, para que asuma su papel ciudadano participativo, crítico y creativo, con pleno ejercicio de sus deberes y derechos (*Fundamentos Teóricos y Metodológicos del Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular del Departamento de Educación de Puerto Rico*, 2003, págs. 8-9).

El papel protagónico del estudiante y el maestro, se reconoce en la visión pedagógica adoptada por el Departamento de Educación de Puerto Rico. El sistema de enseñanza al mismo tiempo cuenta con directrices internas que son dirigidas a través de *Cartas Circulares*. Estas “cartas” son de índole jurídica y su fin es servir de guías para la implantación de políticas y prácticas educativas.

En la Carta Circular 13-2004-2005: *Normas y directrices que regirán la implantación y desarrollo del programa de educación para la niñez en las escuelas elementales*, se asume como vital el desarrollo del conocimiento y la construcción de significados por parte de los estudiantes. En el párrafo inicial de esta Carta Circular se esboza el quehacer educativo en nuestra sociedad. Este debe ir dirigido a la formación de seres humanos críticos, reflexivos y de actitudes democráticas que demuestren responsabilidad ética y cívica, que les capacite para actuar y participar en decisiones cruciales para el bienestar de Puerto Rico. A tenor con estos principios, la escuela debe responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, quienes son entes activos en nuestra sociedad. Con este objetivo, el Departamento de Educación tiene la encomienda de garantizar una educación gratuita y no sectaria que desarrolle las capacidades y talentos de todos los estudiantes, para que se conviertan en

ciudadanos productivos, independientes, aprendices de por vida, respetuosos de la ley y del ambiente y capaces de contribuir al bienestar común. A esos fines, es su responsabilidad proveerles a los estudiantes las experiencias que encaminarán su desarrollo integral.

Esta Carta Circular contiene además, los fundamentos que por derecho constitucional tienen nuestros estudiantes en todos los niveles del sistema de enseñanza. Del mismo modo, revela nociones importantes que corresponden al enfoque constructivista que muchos educadores hemos adoptado.

En la Carta Circular 13-2004-2005: *Normas y directrices que regirán la implantación y desarrollo del programa de educación para la niñez en las escuelas elementales*, se detalla como elementos fundamentales la visión, la misión, las metas, y las prácticas curriculares y pedagógicas del programa elemental. Estos aspectos son afines con nuestras posturas educativas y se citan textualmente a continuación.

- **Visión:** *El Programa de Educación para la Niñez se propone alcanzar la calidad y la excelencia educativa al promover el desarrollo integral del niño o niña; al atender sus necesidades, intereses y talentos.*
- **Misión:** *El Programa educará a los niños y niñas atendiendo su dimensión social, física, emocional, creativa, lingüística y cognoscitiva, mediante un currículo integrador que garantice el desarrollo de sus capacidades y talentos, a través de experiencias que propicien la investigación, la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje y el humanismo.*
- **Metas del Programa**
 1. *Ofrecer en nuestro sistema educativo un programa de vanguardia en la educación para los niños y niñas de cuatro a seis años de edad.*
 2. *Integrar al currículo todos los aspectos de crecimiento y desarrollo de la niñez al atender la dimensión física, social, emocional, lingüística, creativa y cognoscitiva.*
 3. *Fomentar la integración de la tecnología a las experiencias en los ambientes escolares.*
 4. *Propiciar el logro de los estándares de contenido, ejecución y “assessment” para facilitar la comunicación de ideas, sentimientos y emociones, a la vez que reflexionan y aplican los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones, lo que conducirá al desarrollo óptimo de su personalidad.*
 5. *Promover actividades de seguimiento que lleven a una transición exitosa y desarrollar actitudes de confianza en si mismo para lograr alcanzar las metas de los niveles subsiguientes como lo es el primario.*
- **Naturaleza del Currículo.** Se aspira a establecer un currículo integrador, humanista e interactivo a través del cual se desarrollen los talentos, competencias, destrezas y conocimientos de los estudiantes y se enriquezcan sus conocimientos.

- **Prácticas Educativas Sugeridas**

1. *Promover el juego como estrategia esencial para el desarrollo integral del niño o niña.*
2. *Propiciar un ambiente seguro, sano y pacífico entre los estudiantes y la comunidad.*
3. *Generar entre los estudiantes y el equipo escolar el diálogo y la reflexión como medios para entender el mundo que nos rodea y así valorar los aspectos socioculturales que nos distinguen como pueblo.*
4. *Estimular en los niños y niñas actitudes positivas, de solidaridad y compañerismo así como una imagen propia positiva y equilibrada.*
5. *Promover la calidad educativa en experiencias en las que participa la niñez de edad temprana.*

No existe duda de que el Departamento de Educación se ha esmerado en preparar un programa educativo basado en las particularidades de la niñez de edad temprana. Al examinar los documentos preparados por expertos en el campo educativo, se observa la gama de información útil para que los docentes logren cambios significativos en su proceso de enseñanza.

A pesar de este enorme esfuerzo de elaborar marcos curriculares, fundamentos teóricos y programas educativos cabe preguntar: ¿Se divulgan de manera efectiva estos documentos? ¿Se proveen espacios para el diálogo y la participación en la aplicación de esos documentos? ¿Son cónsonos con las prácticas educativas de los docentes? Preguntas como las anteriores van dirigidas al diálogo y la reflexión que aspiramos provocar en los docentes y en las escuelas.

Algunas teorías y visiones educativas pertinentes

Para lograr las metas que plantea el Departamento de Educación en torno al papel del docente y del estudiante, debemos hacer referencia a teorías educativas y pensadores de la historia de la educación que dirigen sus filosofías a una pedagogía de naturaleza liberadora. Señalan al respecto Cintrón de Esteves, Corujo y López, (1997), que la educación se ha venido estudiando por largo tiempo y que en las últimas cinco décadas se ha generado una gama de investigaciones y teorías acerca del crecimiento y de cómo se aprende. Recomiendan las educadoras puertorriqueñas, a quienes nos dedicamos a educar, que debemos conocer estas investigaciones y teorías para poder tomar dediciones informadas y apropiadas. Partiremos de esta recomendación, para hacer un breve análisis sobre algunas de las filosofías y teorías del conocimiento comúnmente estudiadas en los currículos de pedagogía de nuestras universidades.

El aprendizaje activo propuesto por Piaget

A lo largo del siglo XX, Jean Piaget esbozó una teoría del desarrollo cognoscitivo que revolucionó la manera en que se define el aprendizaje. Piaget (1978), divide el desarrollo del pensamiento en cuatro etapas evolutivas, en las cuales se presentan las necesidades, el nivel intelectual y las características típicas de cada nivel de pensamiento. Asimismo, Piaget (1978) describe a través de rasgos del comportamiento, la evolución cualitativa y cuantitativa de las estructuras o esquemas mentales.

De su teoría se desprenden varios principios relacionados con el aprendizaje que tienen implicaciones para la educación y para las prácticas apropiadas. Entre dichos principios se destaca aquel que señala que los niños y niñas son *aprendices activos*, que construyen y reconstruyen el conocimiento al interactuar con el ambiente físico social. De igual manera, se destaca la premisa que afirma que de la interacción con el medio ambiente depende el desarrollo de la inteligencia que redundará en aprendizaje.

En otras palabras, de esta interacción surge un *desequilibrio* en el intelecto del aprendiz, y así éste se enfrenta a nuevas situaciones de aprendizaje que provocan la construcción o modificación de sus estructuras mentales. Estos supuestos se complementan con su modelo de las etapas de desarrollo y con sus postulados sobre el origen del conocimiento (*Marco Conceptual del Programa de Kindergarten*, Estado Libre Asociado de Puerto Rico, 2003).

El enfoque socio-cultural de Vygotsky

El modelo de desarrollo de Vygotsky (1977), incorpora elementos sociales y culturales del medio ambiente y por eso se ha denominado como un enfoque sociocultural o socio-histórico. Vygotsky plantea que el desarrollo de toda persona es producto de su cultura, de su historia y de su medio social. En otras palabras, todo ser humano cambia y evoluciona, desde su inicio como ser biológico a un ser cultural.

En este sentido, afirma Vygotsky (1977), que la formación del sujeto no responde a reacciones mecanicistas de los estímulos del ambiente, sino que forma parte de la naturaleza histórica, material y dialéctica del lenguaje. Para este importante teórico, la inteligencia, el pensamiento y las actividades superiores son sociales y colectivas antes que individuales. Por lo tanto, el aprendizaje pasa a ser un proceso profundamente histórico, social y cultural (Zambrana, 1995).

Fines y postulados de la educación de hostosiana

En la pasada administración gubernamental, bajo la incumbencia de la gobernadora Sila M. Calderón, hubo una apertura para concienciar acerca del pensamiento hostosiano en nuestros centros educativos. El Secretario de Educación Cesar Rey, en su “utopía educativa”, comenzó con fuerte convicción a hacer declaraciones públicas referentes a las prácticas educativas enmarcadas en este paradigma. Cónsono con los postulados liberadores de

Hostos, el recién electo presidente de la Federación de Maestros, sindicato que agrupa al magisterio de Puerto Rico, Rafael Feliciano, declaró en entrevista, (Martínez, 2003):

Debemos aportar tanto a la lucha en el magisterio como al trabajo necesario para una transformación del proceso educativo que yo le llamo libertaria, una educación que contribuya a liberar al ser humano. Una reforma magisterial debe incluir la posibilidad de que haya distintas modalidades de enseñanza dentro del sistema de instrucción pública, como puede ser el modelo Montessori. Debe plantearse cómo modificar las relaciones entre el estudiante y el maestro, para que no sea visto como una figura autoritaria, y sí una relación de crecimiento mutuo. Tiene que vincular a los padres y a la comunidad en el proceso de enseñanza. Es decir, tenemos que ver el sistema educativo como una totalidad, y entender que las personas aprenden de diferentes modos.

En la actual administración encabezada por el gobernador Aníbal Acevedo Vilá, el Secretario de Educación, doctor Rafael Aragunde, en variadas entrevistas radiales y televisivas ha manifestado que su prioridad es dedicar esfuerzos a los asuntos de política pública y a la reestructuración administrativa de la agencia educativa. De manera que el doctor Aragunde, reconocido catedrático universitario y partidario del pensamiento hostosiano, ha concentrado sus esfuerzos en conceptos de plataforma de gobierno como la “Escuela Ideal” y el “Sistema de Información Estudiantil”, dejando atrás (al menos por el momento) la alocución hostosiana explícita de su homólogo César Rey.

Ante estas ideas en torno a la transformación educativa desde una perspectiva hostosiana, nos preguntamos: ¿Con qué alternativas reales contamos para educar fundamentándonos en el pensamiento hostosiano? ¿En que medida conocen los docentes los postulados que definen esta filosofía educativa?

Señala el educador Ángel Villarini (2000), en su documento acerca de la *pedagogía de la liberación* en Eugenio María de Hostos, que el ilustre filósofo educativo puertorriqueño manifestaba que la razón *se enferma* si es dominada por la autoridad y el poderío, ya que el proceso educativo se convertiría en uno con fines de *domesticar la razón*. La innovación pedagógica que Hostos propulsaba se fundamenta en la idea de que la libertad y civilización de nuestros pueblos sólo se conseguirán si los seres humanos se educan en el desarrollo de su capacidad de conocer, es decir de razonar.

A tono con el planteamiento anterior, nos preguntamos... ¿Hasta qué punto ha logrado el Departamento, junto al sindicato magisterial, adelantos significativos en la docencia para promover el pensamiento hostosiano? Personalmente, no participé de ningún taller de capacitación relacionado al pensamiento hostosiano auspiciado directamente por estas instituciones educativas, que influyen directamente en el magisterio, aunque debo admitir que circuló material impreso sumamente importante sobre este paradigma educativo. Pero la pregunta obligada es entonces: ¿Acaso existe una adecuada cultura de lectura y autoestudio en el magisterio?

El pensamiento liberador de Pablo Freire

Paulo Freire (1985), al igual que Hostos, fundamenta la educación en la conciencia y la razón. El pensamiento propulsado por este famoso educador brasileño es vital para propiciar las prácticas educativas apropiadas. Comenzamos con la *concienciación* o *concientización*, concepto que Freire define como el despertar de la conciencia para comprender críticamente nuestra ubicación en la sociedad y para establecer comparaciones con situaciones del diario vivir y buscar posibilidades de acción transformadora a partir de la reflexión crítica y creadora.

Nos plantea también Freire (1985), el concepto de la *problematización* como el elemento mediante el cual, con el fin de superación, el docente establece interrogantes, indagaciones e inventivas que le llevan a rehacer continuamente su *praxis* educativa. Según Freire (1985), el proceso *dialógico* es vital para la transformación porque es elemento de la existencia humana y piedra angular de la *pedagogía de la liberación*. De manera que partimos de la premisa de que en un ambiente de construcción de significados pertinentes se suscitan cambios reveladores, particularmente si se enmarcan en paradigmas educativos liberadores, tales como el proceso dinámico y cíclico de *problematización*, *concienciación*, *transformación* y *acción* que nos propone Pablo Freire.

Señalan Olivera & Orellana (2005), que todo educador o educadora que quiera suscitar una pedagogía crítica y liberadora como la que propulsa Freire (1985), debe centrar su práctica en el amor por sus estudiantes. Dicha motivación dialógica es a su vez capaz de transformar su práctica pedagógica en una que privilegie la interacción, participación y el respeto mutuo. De manera que no se trata de una enseñanza basada en el discurso o la palabra, sino en la *praxis* y en la acción. En otras palabras, no podemos hablar de una educación democrática y pretender acallar a los estudiantes, eso sería un acto teatral caracterizado por una incoherencia entre la teoría educativa y la práctica pedagógica.



Postulados de la educación de la niñez en Puerto Rico

En Puerto Rico contamos con postulados de peritos en el campo de la educación que resulta importante citar para beneficio del docente. A continuación, se incluyen algunos ejemplos de estos postulados para la educación integral y plena de la niñez.

En su excelente artículo sobre el análisis de las teorías educativas y las prácticas educativas titulado *Las metáforas del desarrollo de la educación del niño en Puerto Rico*, Molina Iturrondo

(1985) señala la importancia del enfoque educativo basado en el *paradigma constructivista*. En este paradigma, que va de la mano con la *teoría cognoscitiva-interaccionista*, el niño y la niña se visualizan como aprendices activos. Dicha teoría, argumenta que el proceso educativo debe fomentar el juego y la exploración como medios para estimular el aspecto cognoscitivo de cada niño y niña. Entiende además la autora, que se debe promover la interacción como manera ideal de construir conocimiento y proveer actividades que provoquen aquel *desequilibrio cognoscitivo* que rete al aprendiz cada vez más.

Yudkin, Zambrana & Pascual (2002), en un artículo publicado por la *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz*, afirma que en la educación en derechos humanos se comparte la visión humanista que propone al estudiante como centro y se entiende el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados. En este “construir”, los contenidos a estudiarse, así como las estrategias o actividades para explorarlos, deben adecuarse al nivel de desarrollo de las niñas y los niños, para así poder potenciarlo al máximo. Asimismo, los contenidos deben ser relevantes a su realidad presente y al futuro previsible y estar orientados hacia la promoción de una *cultura de paz*.

Ana Helvia Quintero (1996), en su libro *Hacia la escuela que soñamos*, indica que la meta principal de las escuelas en Puerto Rico debe ser el facilitar la participación productiva y responsable de los estudiantes en el sistema socio-cultural más amplio. Para esta meta, la escuela no debe tener como objetivo primordial la enseñanza de las asignaturas académicas. Estas deben más bien ayudar al estudiante a entender la naturaleza, la sociedad y la persona, y a promover su deseo de trabajar por mejorar la calidad de vida.

Ileana Quintero, educadora universitaria, coincide con la importancia de partir de un *paradigma constructivista*. En el libro de reciente publicación *Educación con sentido* (2006), afirma que el aprendizaje genuino debe partir de aquellas experiencias e investigaciones de los propios estudiantes, en el marco de un modelo problematizador.

En entrevista a la doctora Juanita Méndez (Pascual, Yudkin & Torres, 2002), la notoria educadora carolinense ratifica lo antes expresado por estas educadoras puertorriqueñas...

Yo creo que en las escuelas, no se dedican a enseñar a vivir la vida. Se dedican a enseñar materias, pero no a enseñar como se vive. ¿Cómo tú consigues vivir una vida feliz a pesar de que se te cae el techo encima? Eso no se enseña en la escuela y es una de las necesidades urgentes en este mundo que se avecina.

Recomendamos lecturas relacionadas a la educación de la niñez producida en Puerto Rico, como las citadas, para adecuar las teorías y enfoques educativos a las prácticas pedagógicas y curriculares que se adopten. Existe una extensa bibliografía sobre este campo que nos pueden guiar a un mejor desempeño magisterial.

Las prácticas apropiadas: aplicación de sus fundamentos en la escuela

Como afirman Cintrón de Esteves, Corujo & López (1997), “el propósito de cualquier teoría es tratar de ayudar a que se entienda mejor el ser humano que tenemos a nuestro alrededor; incluyéndonos a nosotros mismos y al mundo en que vivimos, para que nos permita dirigir nuestras futuras acciones” (pág. 10). Por tal motivo, es necesario establecer la relación que tienen las teorías y los pensamientos filosóficos de la educación con la posición de la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC), en torno a las prácticas apropiadas en las escuelas. También, se hace indispensable reseñar las reacciones y recomendaciones de algunos peritos en el campo de la educación temprana de Puerto Rico (Molina Iturrondo, 1997; 2000).

Las prácticas apropiadas son procedimientos o actividades eficaces para educar a la niñez. La NAEYC presentó el concepto de las *prácticas apropiadas* (Bredekamp y Copple, 1997) con el fin de proveer al docente criterios efectivos durante el proceso de enseñanza. Los que son líderes de las prácticas apropiadas desempeñan su función, debido a la certeza de que estas prácticas amplían el desarrollo y facilitan el aprendizaje.

B. Kolucki (2000), hace referencia al documento sobre la inclusión preescolar, de las educadoras Claire, Cavallaro y Haney (1999) y cita lo siguiente acerca de las prácticas apropiadas y de la importancia que se debe dar a los siguientes aspectos pedagógicos y curriculares:

- Las actividades que integran todos los aspectos del aprendizaje - físicos, sociales, emocionales y de conocimiento.
- El aprendizaje por medio del juego y la participación activa.
- Estimular a los niños y niñas a escoger actividades y a iniciarlas.
- Estimular a los niños y niñas a expresarse por medio del juego, las artes, oralmente y por escrito.
- Ayudarles a planificar y a reflexionar sobre sus experiencias.
- Crear un ambiente seguro con adultos sensibles que respondan a sus necesidades.
- Ser flexibles para con las diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, temperamentos e intereses de cada niño o niña.
- Cultivar la atención a las prioridades de la familia y tener sensibilidad hacia las diferentes culturas.

Bredekamp y Copple, (1997), señalan que la NAEYC establece la edad y las diferencias individuales como criterios básicos en el campo de las prácticas apropiadas. La edad, porque toma en consideración las etapas del desarrollo; y las diferencias individuales, debido a los

rasgos de la personalidad, los estilos de aprendizaje y el trasfondo cultural y familiar diverso de cada estudiante.

Como los niños y niñas exploran y construyen su propio conocimiento, los docentes y sus pares constituyen un equipo importante para este aprendizaje. El papel esencial del docente es el de apoyar el aprendizaje, suministrándole al aprendiz un ambiente alentador, valorando su nivel de conocimiento y motivándole así a experimentar. La NAEYC (1996), describe el papel del maestro o maestra como un complemento, guía y facilitador, todo lo opuesto al punto de vista tradicional de ser “transmisor de conocimientos” que pasiva y unidireccionalmente se “adquieren” por parte de los aprendices.

Existen en Puerto Rico entidades educativas que promueven las investigaciones dirigidas al campo de las prácticas educativas apropiadas. Entre éstas se destaca *la Asociación Puertorriqueña de la Niñez en Edad Temprana*, conocida por sus siglas como APENET y afiliada a la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC). Ambas entidades dirigen sus esfuerzos hacia la población estudiantil desde el nacimiento hasta los ocho años de edad. Esto incluye el nivel primario, kindergarten a tercer grado, grados fundamentales en el nivel elemental.



Caricaturas y dibujos animados: recursos ideales para las prácticas educativas apropiadas

Nuestro sistema de enseñanza cada día presenta nuevos retos para los docentes que nos afanamos por transformar la educación del país. Los cambios acelerados que presentan la tecnología audiovisual y la informática afectan a la niñez que impactamos diariamente en nuestros contextos escolares. Estas herramientas están disponibles en la mayoría de nuestros hogares puertorriqueños. Las mismas se convierten en un recurso educativo natural e inmediato para nuestros estudiantes.

Una mirada crítica a la oferta educativa que presentan las empresas televisivas nos indica que los programas diseñados para nuestros estudiantes cuentan con un grupo de expertos en la niñez para su confección. No es casualidad, por ejemplo, la popularidad de *Barney*, los

años que se presenta ininterrumpidamente *Plaza Sésamo* y el interés en las ciencias, gracias a la serie *Discovery Kids*.

Ante esta realidad, el docente tiene una fuente de información útil en la tecnología que está disponible al estudiante para complementar y enriquecer la enseñanza y el currículo. ¿Pero qué ocurre si las prácticas educativas del docente son arcaicas, tradicionales y están totalmente desvinculadas de esta realidad?

Recordamos una anécdota donde un docente hablaba sobre la cadena alimentaria. Presentaba insectos, reptiles, aves y otros animales. Distribuyó un ejercicio del cuaderno de ciencias para que sus alumnos dibujaran su percepción de la *cadena alimentaria*. Un estudiante dibujó una rana comiéndose a otra rana. El maestro lo corrige y le explica nuevamente el concepto de *cadena alimentaria*. Para su sorpresa, el estudiante le dijo que esta rana habitaba en unas selvas amazónicas y que además de tener filosos dientes y gran mandíbula, se comía a otras ranas. Esto lo había visto en la serie “*Animales Asombrosos*” de *Discovery Kids*.

Los dibujos animados, con sus imágenes atrayentes y su encanto que trasciende las fronteras culturales se posicionan en los corazones de los miles de televidentes y lectores del país. ¿Quién nunca ha tenido un personaje animado como su ícono personal preferido? De hecho, son miles los adultos que hoy en día escogen “screensavers” para sus computadoras inspirados en muñequitos y personajes favoritos de su infancia. Por tal razón, y porque resultan sumamente entretenidos y llamativos, entendemos que los dibujos animados y las caricaturas constituyen una herramienta educativa ideal para lograr las metas que nos hemos trazado.

La caricatura ha sido desde el comienzo de la historia un tipo de representación exagerada de personajes o de eventos, con la aspiración de divulgar un mensaje o un pensamiento. Su modalidad se expresa generalmente de forma franca, irónica y humorística. Su elaboración es sencilla, con el fin de llegar a todas las personas apelando al contacto visual y a la respuesta emotiva del lector. Las caricaturas, muchas veces presentan escenarios y contextos de la vida cotidiana enmarcados en un humor que, en ocasiones, podrían resultar irrespetuosas, sarcásticas y hasta ofensivas, independientemente de que el propósito del autor esté dirigido a la reflexión crítica y creadora acerca del tema trabajado. Veamos a continuación lo que afirma un conocido caricaturista al respecto a partir de su propio testimonio, oficio y vocación.



Kike Estrada (2006), un excelente caricaturista puertorriqueño que se dedica a reseñar eventos de actualidad nacional y mundial, nos dice sobre esta interesante ocupación y vocación:

En el oficio de humorista gráfico, al igual que en la mayoría, todo va bien hasta que algo se jode. La cosa se complica si el dibujante en cuestión es parte de alguna tendencia política. En mi caso se complica aún más porque tuve un profesor de español en noveno grado que me enseñó a llamar las cosas usando la palabra que mejor las describe y no la que mejor esconde lo que uno se propone a describir. El misterio de la cosa para mi es hacer un dibujo que diga la verdad en algún sentido. La mayor parte de las veces lo hago usando metáforas. Y hasta ahí todo sigue bien. Pero de vez en cuando en la lectura mañanera uno se encuentra cosas que son cuestionables pero de la gente de la tendencia política que uno comparte. Y ahí se le entorcha el rabo a la puerca. ¿Qué se supone que uno haga? Bueno, vamos a ver cuáles son las posibilidades: ¿Callarlo? ¿Hablarlo? ¿Escribirlo? ¿Dibujarlo? En cuanto a si el estilo de decir algo es respetuoso o no ¿quién determina eso? Si las cosas llegan al punto de tener uno que escoger entre decir la verdad o ser respetuoso, francamente prefiero decir la verdad hablando o dibujando. Después de todo, de mentiras está lleno todo el país y no creo que un poco de franqueza nos venga mal a todos (pág. 6).

Como señala Estrada, los consejos positivos de un maestro suelen llegar a formar parte de nuestros valores esenciales como adultos. Por ejemplo, la práctica educativa del docente que Estrada evoca, le sirvió de elemento de peso para justificar su acertada decisión de ejercer su oficio de caricaturista con valentía y franqueza, dando así respuesta al eterno dilema del caricaturista: ¿Ser ‘respetuoso’ o decir la verdad dibujando?



Los personajes animados de *Mafalda*, *Frato* y *Bart*, van de la mano con la realidad educativa que existe en nuestro país. Tal pareciera que han sido tomados de nuestros propios escenarios y contextos educativos. En el caso particular de Bart Simpsons, existe aún en este autor la curiosidad por el origen de su fama entre los niños y niñas. ¿Acaso su popularidad se debe a sus travesuras, o tal vez se identifican con el *maltrato educativo* y con las *prácticas inapropiadas* a las que diariamente los exponemos?

Mafalda, estudiante analítica, que cursa el kindergarten; *Frato*, niño tímido e inseguro; y *Bart Simpson*, estudiante de cuarto grado con un bajo aprovechamiento académico, pero con una astucia pueblerina asombrosa. En cierta medida, podríamos afirmar que *Bart* representa la cultura anglosajona, *Mafalda* la cultura latinoamericana, y *Frato* la cultura europea. Este

factor multicultural servirá como elemento comparativo e inclusivo de la visión educativa que deseamos presentar, sin el ánimo de estereotipar al aprendiz o la enseñanza.



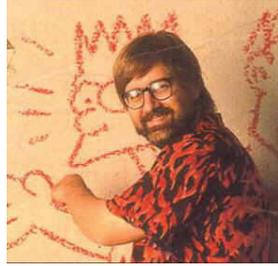
Señala Colombo, A. (2005), en datos biográficos de este autor, que *Mafalda* hace su debut el 29 de septiembre de 1964. Su autor, Joaquín Salvador “Quino” Lavado, un dibujante humorístico argentino nacionalizado español. Mafalda ha sido su personaje principal. Mafalda es una niña perspicazmente analítica, indagadora y audaz que junto a sus amigos de escuela siempre tiene una respuesta acertada o una interrogante atrevida, para cada asunto cotidiano. Esta niña representa la conciencia inquisitiva ante los actos adversos que afectan nuestras vidas. Actualmente es ícono de luchas por la igualdad y liberación femenina en varios campos educativos del mundo, incluyendo la Universidad de Puerto Rico. Esta obra magistral de Quino ha sido traducida a aproximadamente 26 idiomas.



De acuerdo a la Revista de Educación y Nuevas Tecnologías (2000), Francesco Tonucci, italiano, es uno de los más destacados psicopedagogos del mundo y dibujante vocacional. Creó a *Frato* hace 35 años, en plena convulsión creativa y social de finales de los sesenta, para comunicar con mayor claridad a los maestros y maestras el contenido y los hallazgos de sus investigaciones educativas. El objetivo principal de esta caricatura es transformar la escuela.

Tonucci ha dedicado su actividad profesional al estudio del pensamiento y del comportamiento infantil en el ámbito de la familia, la escuela y la ciudad. En un reciente congreso educativo celebrado en Argentina, cuna de Mafalda, Tonucci (2005), expresó:

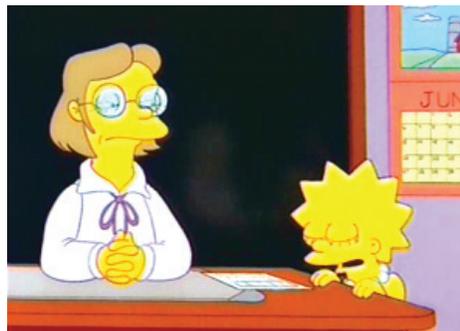
Hay que hacer que los niños sientan a la escuela como suya y no es posible tomar decisiones sin consultar a los niños, si hasta hay un marco legal de los derechos del niño que invitan a consultarlos.



Señala la página de entretenimiento “Star Media” (2006), en la biografía de este famoso caricaturista que en la escuela, Matt Groening era considerado un niño demasiado “inquieto”. Pasaba las horas dibujando caricaturas, siempre llamando la atención de sus compañeros. Cuando la maestra arbitrariamente le retenía los dibujos, aunque ya no tuviese papel, se las inventaba para continuar con su pasatiempo favorito.

Hace años fue entrevistado y evocó explícitamente esos docentes autoritarios que lo impactaron en su nivel elemental. Habló de uno que era tan rígido que lo motivó a realizar un diario, precisamente dedicado a todas las *prácticas inapropiadas* de este maestro. Estas experiencias negativas en su niñez le marcaron, pero logró sacarle provecho mediante el personaje de *Bart Simpson*, un niño que resiste, denuncia y grita violentamente las consecuencias de las prácticas educativas inapropiadas.

Estas breves reseñas biográficas de los autores y descripciones de sus personajes, nos hacen comprender el impacto y la influencia de las prácticas educativas para su diseño creativo. Aunque el origen de sus personajes está basado en experiencias negativas, ciertamente sus propuestas artísticas pretenden cambiar esa realidad. Y precisamente esta es nuestra meta primordial - contribuir a transformar la visión convencional de la educación, por una plenamente sustentada en prácticas educativas apropiadas. Por ello, entendemos que caricaturas y dibujos animados, como las que protagonizan *Frato*, *Mafalda* y *Bart Simpson*, constituyen herramientas idóneas para problematizar las prácticas escolares cotidianas.



REFERENCIAS

- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Cintrón de Esteves, C.M., Corujo Martínez, G. & López de Cruz, M.I. (1997). *Un currículo integrado para preescolares*. República Dominicana: Centenario.
- Claire, Cavallaro & Haney. (1999). *Preschool Inclusion*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Colombo, A. (2005). Biografía de Joaquín Salvador “Quino” Lavado. Obtenido en enero 2, de 2004, de: http://www.clubcultura.com/clubhumor/quinoweb/spain/quino_bio30.htm#arriba
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2005). Carta Circular: 13-2004-2005. *Normas y directrices que regirán la implantación y desarrollo del programa de educación para la niñez en las escuelas elementales*.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2003). *Fundamentos teóricos y metodológicos*. Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular.
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2003). *Marco conceptual del Programa de Kindergarten*, Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular.
- DE (2003). *Fundamentos Teóricos y Metodológicos del Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular del Departamento de Educación de Puerto Rico*
- Estrada, E. (2006). *Garabatos del planeta*. Editorial Pellizco Ñoco.
- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación*. Obtenido en febrero 2, de 2004, de: <http://www.monografias.com/trabajos14/politica-educac/politica-educac.shtml>
- Kolucki, B. (2000). *Una perspectiva histórica: La inclusión de infantes y niños con discapacidades*. Revista Electronica Disability World. Obtenido en agosto 10, de 2004, en: <http://www.disabilityworld.org>
- Martínez, C. (2003, agosto 20). Conversación con el nuevo Presidente de la FMPR: *Volvamos a los objetivos originales de la FMPR*. Bandera Roja. p. 3.
- Molina Iturrondo, A. (2000). *Una nueva educación temprana: las prácticas apropiadas*. Revista Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Volumen 34, 38-45.
- Molina Iturrondo, A. (1997, 22 de diciembre). *Educación temprana apropiada*. El Nuevo Día, p. 50.
- Molina Iturrondo, A. (1985). *Las metáforas del desarrollo de la educación del niño en Puerto Rico*. Revista Cupey, Universidad Metropolitana, FEAGM, 11(1), 49-61.
- National Association for the Education of Young Children. (1996). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: Introduction and statement position*. Obtenido en septiembre 10, 2004, de: http://www.naeyc.org/resources/position_statements/dap1.htm

- Olivera, E. & Orellana, A. (2005). *Escuchemos a Paulo Freire: Una mirada hacia la educación popular*. Revista Electrónica Diálogo Educativo. Obtenido en abril 25, 2006, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart>
- Pascual Morán, A., Yudkin Suliveres, A. & Torres González, R. (2002). *Memorias que educan - Hilvanando historias de nuestra escuela*. Memorias Pre-Congreso, Quinto Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación dedicado a la Dra. Juana Méndez y al Dr. José Ferrer Canales, 1997. Publicado por Facultad Educación & Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Puerto Rico.
- Piaget (1978) *La equilibración de las estructuras cognitivo: problema central del desarrollo*. Editorial Siglo XXI. España.
- Quintero, A. H. (1996). *Hacia la escuela que soñamos*. Decanato de Estudios Graduados e Investigación. Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Quintero, I. (2006). *Enseñar Estudios Sociales a partir de los conceptos de los niños y las niñas: el ejemplo de un modelo constructivista*. Capítulo 7, Educación con sentido: la educación ideal y posible. Publicaciones Puertorriqueña, Decanato de Estudios Graduados e Investigación. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 123-146.
- Revista de Educación y Nuevas Tecnologías. (2000). *Leyendo a los clásicos*. Obtenido en agosto 10, 2001, de: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/tonucci.htm>
- Rivera Pastrana, Víctor (2006, diciembre). *Uno, dos, tres... ¡Cámara, por favor! Talleres dialógicos para problematizar las prácticas escolares cotidianas*. Proyecto de Maestría, Área de Educación del Niño, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez, S. (1988). *Cuando yo era un enano*. Oh, Melancolía. [CD]. Habana, Cuba.
- Serrat, J. (1981). *Esos locos bajitos*. En Tránsito. [CD]. Barcelona, España.
- Star Media. (2006). Biografía de Matt Groening. Obtenido en julio 19, 2005, de: <http://www.es.starmedia.com/articulos/297681.html>
- Tonucci, F. (2005). *Con ojos de niño*. Buenos Aires. Editorial Losada.
- Villarini, A. (2000) *La pedagogía de la liberación en Eugenio María de Hostos*. Obtenido en agosto 14, de 2003, de: Materiales en línea Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento: www.pddpupr.org
- Vygostky, L. (1977). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial La Playade, Buenos Aires, Argentina.
- Yudkin Suliveres, A., Zambrana Ortiz, N. & Pascual Morán, A. (2002). *Derechos de la niñez y educación en derechos humanos: Herramientas en construcción de una cultura de paz*. Revista Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Vol. 36, 25-35.

Disponible en <http://unescopaz.rrp.upr.edu>

Zambrana, N. (1995). Desarrollo y educación de Vygotsky: El estudio de las mediciones humanas a la evaluación del preescolar. *Revista Puertorriqueña de Psicología*. Asociación de Psicólogos de Puerto Rico. Volumen 10(5), 115-133.

Este ensayo proviene de:
Morales Torres, Jessica A. (2006). *¡Aprendamos a ser asertivos! Taller de capacitación para transformar el coraje en los adolescentes*. Proyecto de Maestría, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.

El derecho del adolescente a educarse en un ambiente de paz: Alternativas para la comunicación asertiva y el comportamiento no agresivo

*Jessica A. Morales Torres**

Es necesario y urgente reconocer el derecho de todos, en especial el de los adolescentes, a ser educados en un ambiente de paz, dirigido por y hacia la paz. La adolescencia es un período lleno de retos para el ser humano, pues viene acompañado de múltiples cambios en un lapso corto de tiempo; lo que puede conducir a sentir coraje o ansiedad. Por otro lado, se debe comenzar a tomar decisiones importantes que afectarán lo que será la vida de adultos, ya sea positiva o negativamente. Es un momento de vida en el cual las relaciones con pares, personal escolar y familiares pueden tornarse difíciles, pues se puede entender que las demás personas no comprenden los sentimientos propios. Esto nos lleva al propósito fundamental de la utilización de la asertividad como estrategia para educar a nuestros adolescentes en una atmósfera de paz.

En términos del desarrollo, la pubertad está acompañada por cambios físicos y hormonales que afectan los adolescentes y también alteran sus relaciones y patrones de interacción con las demás personas de su ambiente. De acuerdo a Reyes (2003), la transición hacia la adolescencia trae consigo la búsqueda de la independencia de los padres, la necesidad de validar sus propios valores, la identidad personal y sexual y el desarrollo de destrezas para competir en una sociedad de adultos. La independencia requiere que los jóvenes renegocien

* Jessica A. Morales Torres obtuvo su grado de maestría en Orientación y Consejería de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico en el 2006. Actualmente se encuentra iniciando sus estudios doctorales en este programa. Se desempeña como Asistente de Administración en la Estación Experimental Agrícola, ubicada en las instalaciones del Jardín Botánico Sur en Río Piedras.

las reglas familiares y el grado de supervisión por parte de sus padres. Este proceso de negociación en muchas ocasiones resulta en conflictos entre los miembros de la familia y algunas veces podría alcanzar ciertos niveles de agresividad o provocación. Al mismo tiempo, la red social de los adolescentes se va expandiendo mientras la relación con sus pares y nuevos adultos en diferentes contextos va cobrando mayor importancia que la de sus padres.

Este proceso de adaptación a nuevos contextos sociales y relaciones produce en el adolescente una gran cantidad de estrés, sentimientos de rechazo y coraje. Muchas veces los adolescentes se ven atraídos a llevar a cabo conductas de trasgresión como una manera de mostrar independencia en un mundo lleno de reglas de adultos. También los adolescentes escogen los actos de infringir las leyes o reglas sociales como medio de ganar la atención y el respeto de sus pares, para compensar la falta de destrezas, para solucionar situaciones difíciles o en respuesta a la falta de éxito en los deportes, en la escuela o en su comunidad.

En la etapa de la adolescencia propuesta por Erikson (1959, 1968), que comienza con la pubertad y termina alrededor de los dieciocho a veinte años, los jóvenes sufren de una crisis de identidad. La tarea principal durante la adolescencia es lograr una identidad y evitar la confusión de roles. Por “identidad” aquí se entiende el saber quién realmente se es y cómo se encaja en el resto de la sociedad. Esto requiere que se tome todo lo aprendido sobre la vida y sobre sí mismo y se moldee en una auto-imagen unificada, una en la cual su comunidad encuentre significado. La tendencia maladaptativa se identifica como fanatismo, dado que dicha persona no conoce otro punto de vista ni otros derechos más que los propios. Por el contrario, la pérdida de identidad lleva a la tendencia cruel relacionada a la repudiación. Estas personas que no han podido desarrollar una identidad propia y que tienen un alto nivel de “locus of control” externo, en ocasiones los conduce a que entren en grupos que los alejan de la sociedad (por ejemplo; cultos religiosos y grupos de corillos). Si se negocia exitosamente esta etapa del desarrollo de la identidad se fomenta la fidelidad, que implica la habilidad de vivir bajo los estándares de la sociedad a pesar de sus imperfecciones e inconsistencias. Es necesario aclarar que no se refiere a una lealtad ciega, sino a encontrar un lugar en esa comunidad, un espacio para contribuir a pesar de reconocer las imperfecciones e injusticias (Erikson 1959, 1968).

Para fortalecer la identidad de los jóvenes, el ambiente de aprendizaje debe reforzar la autonomía y reconocer que la personalidad en esta etapa de los seres humanos es volátil. La realidad de la mayoría de los adolescentes puertorriqueños es que provienen de familias de bajos recursos y muchas de sus necesidades son desconocidas para sus padres y aún para sí mismos. No se puede perder de perspectiva que la escuela es un factor importante en la formación de identidades y que la pocas oportunidades de emplearse para los graduados de escuela superior disminuyen la motivación de los jóvenes de querer graduarse.

En torno al desarrollo intelectual, los adolescentes adquieren destrezas para las operaciones formales (Piaget, 1983). Es en esta etapa en que la persona puede pensar de forma abstracta, manejar situaciones hipotéticas y pensar en probabilidades. Los adolescentes pueden hacer

planes para el futuro y distinguir entre lo “ideal” y lo “real”. En esta etapa, el pensamiento pasa a ser lógico y flexible, lo cual facilita la comprensión y el uso de metáforas y otras formas abstractas del lenguaje. También se comienza a desarrollar una expresión artística y estética.

De acuerdo a Vigotsky (1978), la interacción social juega un rol fundamental en el desarrollo cognitivo. Éste entiende que el desarrollo que transcurre desde el nacimiento de una persona hasta su muerte debe ser analizado, pues es muy complejo y no se debe definir a través de unas etapas fijas sino a través de las experiencias de vida. La “zona de desarrollo próximo” es descrita como la distancia entre el nivel actual de desarrollo según se haya determinado en la solución de problemas de forma individual. Por otro lado, el “nivel de desarrollo potencial” tiene que ver con su proceso de solución de problemas bajo la supervisión de algún adulto o en colaboración de un par más capaz. En otras palabras, la “zona de desarrollo próximo” viene a ser ese puente entre lo que el joven conoce y lo que éste puede llegar a conocer. Según Vigotsky el aprendizaje más activo y significativo se da en esta zona. Los seres humanos usan herramientas que han sido desarrolladas por alguna cultura, como lo puede ser el lenguaje hablado o escrito y de este modo mediar en sus ambientes sociales. Cuando se logra la internalización de dichas herramientas es que se conduce a las destrezas más altas de pensamiento.

En cuanto al desarrollo moral, los jóvenes deben diferenciar entre el comportamiento social aceptable y el no aceptable. Se espera que puedan valorar los derechos de la mayoría. Los adolescentes ya pueden reconocer la relación entre sus acciones y sus responsabilidades. Tanto Kohlberg, DeVries, Fein, Hart, Mayer, Noam, Snarey, y Wertsch (1987) como Piaget (1983) indican que los jóvenes perciben los sentimientos, expectativas, intereses y los puntos de vista de otras personas. Para desarrollar conciencia social, los adolescentes usan las reglas de la sociedad y sus relaciones personales para entender mejor “las reglas del juego” y poder descubrir su relación con la sociedad.

Entre el desarrollo moral, emocional y físico los adolescentes forman su identidad individual. Los jóvenes experimentan el proceso de descubrirse porque se inician en relaciones más maduras con personas de ambos géneros. Es aquí donde se asimilan roles sexuales, se forma la identidad y comienzan a aceptar sus características físicas propias. En esta etapa evolutiva, los seres humanos se esfuerzan por conseguir independencia emocional de sus padres y otros adultos. Con gran frecuencia se integran a grupos étnicos y culturales, así como a comunidades religiosas y socioeconómicas. Los seres humanos experimentan la creación de nuevas ideas y la realización de actividades creativas, además de sus propias limitaciones. Las críticas no constructivas o la carencia de reconocimiento a sus tareas ocasionan sentimientos de inferioridad y devaluación.

Algunos indicadores de patrones sociales que impiden el que los adolescentes se puedan volver miembros productivos de la comunidad son: la deserción escolar, el desempleo, la delincuencia, el uso de drogas y alcohol y los embarazos no deseados (Collazo, 1993 en IREI, 1996). Menos del 75% de nuestros niños y adolescentes puertorriqueños menores de

18 años viven con ambos padres. Se estima que uno de cada diez adolescentes constituye su propia familia, algunos viven con abuelos u otros familiares. Esto nos deja entender que el divorcio o la muerte de alguno de los padres puede ser también un factor determinante en la vida de nuestros jóvenes. Los jóvenes puertorriqueños permanecen alertas al futuro de su país y tienen una mezcla entre la esperanza de que haya prosperidad económica con preocupaciones acerca la seguridad y la discordia. Muchos de los adolescentes indican que han perdido la confianza en sus líderes electos y en las instituciones gubernamentales, pero valoran la ayuda disponible por parte de personas de la comunidad, iglesias y profesionales en la medicina (Collazo, 1993 en la Comisión de Educación de los Adolescentes, 1996). Nuestros jóvenes no viven enajenados, sienten una gran consternación y preocupación por el rumbo que tome el país. Como podemos ver, la adolescencia es una etapa crítica en la vida de un ser humano, pues se presentan muchos cambios físicos, de actitudes y se asumen las responsabilidades por acciones. En fin, es un período de formación de carácter y valores.

Una perspectiva que no puede ser pasada por alto a la hora de hablar en torno de las relaciones que deben establecer nuestros jóvenes es la de Paulo Freire (1998) que indica que el diálogo es una actividad cooperativa que envuelve el respeto. Se espera que las personas trabajen unas con otras para forjar la educación haciendo productivamente, en lugar del educador depositar un cúmulo de conocimiento. Estos procesos son importantes y pueden engrandecer la comunidad y construir capital social llevando a actuar a las personas en formas a favor de la justicia. Un punto de suma importancia es que según Freire se deben situar las actividades educativas de acuerdo a las experiencias de vida de los participantes. Con esto se puede lograr que los educandos se integren más a la experiencia de aprendizaje y que a la misma vez los educadores tengan más posibilidades a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, Bandura (Bandura y Walters, 1963) menciona que el ambiente causa la conducta y a su misma vez la conducta también ejerce influencia en el ambiente, a lo que llamó *determinismo recíproco*. Esta teoría se enfoca en la importancia de la observación y el modelaje de conductas, actitudes y reacciones emocionales de otros. Entre los pasos requeridos en el proceso de modelaje se encuentra: la *atención*, lo que implica que cuando se pretende aprender algo hay que prestar atención. Es necesario reconocer que para poder brindar cierto grado de interés, este modelo debe ser lo suficientemente atractivo para quienes se pretende lo imiten. El siguiente paso es la *retención*, lo que recalca la importancia de que se recuerde a qué o a quiénes se le prestó atención de modo que se pueda proceder al siguiente paso. La *reproducción* es el momento de transferir las imágenes o descripciones presentadas a las conductas actuales. Por último, está la *motivación*, que nos recuerda que se debe tener una razón o motivo para continuar exhibiendo las conductas aprendidas.

Un punto clave en esta teoría de aprendizaje social es la *auto-regulación*, que constituye el poder controlar las conductas propias a través de la auto-observación que no es otra cosa que estar pendiente de sus propias conductas y tratar de establecer una forma de tabulación de las mismas. El juicio de valor compara lo que vemos con un estándar. Si se logró

realizar bien la conducta en comparación con los estándares, se dan auto-respuestas de recompensa.

A partir de la auto-regulación se han incorporado ciertas técnicas terapéuticas que se conocen como auto-control. En las mismas se hace uso de las gráficas de conducta en donde se requiere la auto-observación y la tabulación de conductas, antes y después de los cambios. Otra técnica de auto-control es el diario de conducta en donde se relatan los detalles de conductas, como por ejemplo: el cuándo y dónde de sus hábitos. También está la planificación a partir del ambiente, en la cual una vez se tiene cierta información provista por las técnicas arriba mencionadas se puede comenzar a alterar el ambiente en que se dan esas conductas a modificar. Por último, el auto-contrato, en el cual se auto recompensa cuando se obtienen los resultados deseados y se castiga cuando no se sigue el plan de modificación propuesto. Este contrato debe hacerse por escrito y al menos el terapeuta debe tener conocimiento del mismo. Es necesario dejar por escrito las posibles recompensas o castigos. De ser necesario, se puede involucrar a otras personas que le ayuden a controlar los premios y castigos que se otorgan.

En contraste, la Teoría de Aprendizaje Social de Rotter (Torres, 2003) señala que hay una conducta potencial que es una función de la expectativa y del valor del refuerzo. Rotter ve la naturaleza humana como una Ley de Efecto en la cual las personas son motivadas a buscar afuera una estimulación positiva, o un refuerzo y evitar estimulaciones no placenteras, que le guíen a la meta. En esta teoría hay unos predictores de conductas específicas que son: la conducta potencial, lo cual representa la posibilidad de que una respuesta particular ocurrirá en un tiempo y lugar dados en relación a su refuerzo; la expectativa, que durante cualquier situación es la confianza de la persona de que un refuerzo particular guiará una conducta específica; y el valor del refuerzo, que es otro nombre para los productos de nuestra conducta. El concepto se refiere a la deseabilidad o la preferencia en la persona por cualquier refuerzo particular sobre otros refuerzos si todos pueden ocurrir de igual manera. El refuerzo interno es la percepción del individuo de un evento y el refuerzo externo se refiere a la evaluación de la sociedad de un evento. La situación psicológica de la persona es esa parte del mundo externo e interno al cual la persona está respondiendo. En contraste, la conducta es en función de la interacción de las personas con su ambiente significativo (Torres, 2003).

Para Rotter, existe un “Locus of Control” que establece las expectativas generalizadas para el control del reforzamiento. Se refiere a las creencias de las personas en determinadas situaciones en torno a las cosas que ellos tendrán reforzado o no en la vida. Las personas pueden ser clasificadas en un continuo desde muy interna a muy externa. Quienes tienen un “locus of control” interno muy fuerte creen que la responsabilidad de que se les reforzará recae en ellos mismos. El éxito o el fracaso recae en sus esfuerzos. En contraste, los externos creen que los esfuerzos en la vida están controlados por la suerte, las oportunidades o el poder de otros. Aún así, ellos ven poco impacto de sus propios esfuerzos en la cantidad de refuerzo que ellos reciben. La fórmula básica de predicción de Rotter establece que el potencial para que se de una conducta en una situación particular en relación a un refuerzo dado es en función de la expectativa de la persona de que esa conducta va a ser seguida por

ese refuerzo en esa situación. Además, establece que la necesidad potencial es en función de la libertad de movimiento y el valor de la necesidad.

De acuerdo a Rotter (Torres, 2003) la conducta mal adaptada es una conducta persistente que no permite a la persona moverse cerca de su meta. Usualmente es el resultado de metas altas e irrealistas en combinación con una baja habilidad para alcanzarlas. En general, la meta de esta terapia es lograr la armonía entre la libertad de movimiento del cliente y el valor de la necesidad. El terapeuta está activamente involucrado al tratar de eliminar las expectativas bajas e irrealistas para el éxito. Para ayudar a cambiar estas expectativas de éxito bajas, Rotter utiliza el reforzar conductas positivas ignorando conductas inapropiadas, el dar consejos, la modelación de conductas apropiadas y el apuntar a las consecuencias de las conductas positivas y las negativas a largo plazo.

En múltiples ocasiones, las conductas que exhibimos están influenciadas por nuestras emociones. Una emoción que puede tornarse destructiva o fortalecedora es el coraje, todo depende de la manera en que sea manejado. La definición de coraje que presenta Fernández (2002) es que etimológicamente la palabra tiene como origen el vocablo del latín, “coragium”. Esta palabra es un derivado de “cor” que significa corazón, ánimo, esfuerzo. Los antiguos clásicos la usaban únicamente con la acepción o el sentido de cólera, ira o irritación de ánimo. En la ciencia de la conducta humana, el coraje es visto como resultado de la frustración. Su expresión puede abarcar conductas manifestadas por comportamientos que varían desde la violencia abierta (por ejemplo: actos ofensivos, hostilidad, actos destructivos) hasta la ironía. Puede ser verbal o gestual, activo o pasivo; manifestado o disfrazado. Sin embargo, según los filósofos galicistas esta palabra tiene también como significado la impetuosa decisión y esfuerzo de ánimo que se manifiesta como valor o esfuerzo hacia la realización de algo meritorio (por ejemplo: ascenso, amor o trascendencia).

Algunas “creencias erróneas” sobre el coraje son: (a) el desahogarse es bueno para la salud; (b) el coraje necesita ser expresado; y (c) es correcto decirle a otras personas sobre tu coraje, pero no a la persona con la cual estás molesto. Las cuatro etapas para trabajar con el coraje son: (a) la preparación; (b) el copiar destrezas; (c) la acción; y (d) el dar seguimiento a los logros alcanzados. El coraje viene siendo una emoción, mientras que la agresión ocurre cuando existe la intención y probablemente la acción de hacer daño, ya sea a sí mismo o a otra persona (Alberti y Emmons, 2001).

Un factor de suma importancia es que se debe identificar qué cosas nos causan coraje. En un estudio Patrick y Curtis (2004) encontraron que los adolescentes tienen dificultad para identificar esas situaciones interpersonales que les provocan coraje. Este debe ser el primer paso a seguir para manejar adecuadamente el coraje. Feindler y Starr (2003) argumentan que el coraje es una emoción completamente natural. De igual modo, Kellner y Bry (1999) coinciden en que los adolescentes deben entender que el coraje es un sentimiento normal, lo que se debe encontrar es la manera de expresarlo en una forma aceptable. La realidad es que lo normal es sentir coraje ante situaciones que lo ameriten, pero lo que debemos cambiar o más bien mejorar es lo que hacemos cada vez que nos suceden estas cosas. Hay que

desarrollar alternativas para asumir comportamientos no agresivos. Groves y Huber (2003) utilizaron el arte para que sus estudiantes canalizaran el coraje y muchos de sus sentimientos. Ciertamente es necesaria la creatividad y el arte para poder lograr cambios positivos en las actitudes de los adolescentes. En general, todos los seres humanos añoramos incorporar a nuestras vidas el arte y en el fondo deseamos cambiar muchas de nuestras actitudes y comportamientos, lo que puede llegar a ser un proceso artístico.

Para Ahmed y Braithwaite (2004), el sentir vergüenza, la familia, la escuela y la personalidad del joven son variables que pueden tener que ver con el manejo inadecuado del coraje. Al mismo tiempo estos factores son los que más influyen para que las personas modifiquen sus actitudes y creencias. La violencia es aprendida por lo cual es de esperarse que el asumir una forma de vida no violenta también pueda ser enseñado y aprendido exitosamente. Es a las familias, las escuelas y la comunidad a quienes nos corresponde, educar seres de paz.

Para Bosworth, Espelage, Dubai, y Daytner (2000) el comportamiento violento no ocurre al azar o sin antecedentes: una cadena de creencias y cogniciones permiten que la violencia exista. A veces es difícil precisar qué evento en particular nos llevó a actuar de determinada manera. Más bien puede haber una acumulación de situaciones que dan pie a fundamentar nuestro proceder.

Una contradicción aparente es que Novaco (1976) en Stern (2000) sugieren que el coraje no necesariamente es una emoción negativa. El coraje puede tener sus funciones positivas, como lo es el que brinda energía a una persona para lidiar con situaciones estresantes. No se debe tomar literalmente este punto de vista puesto que el coraje es visto como la valentía que podemos tener en determinadas ocasiones. El manejar las emociones y situaciones sociales es parte del proceso de socialización, los eventos de transición y el desarrollo de tareas en los adolescentes (Trish, 1991).

Un estudio que tiene muchas aspiraciones lo es el de Bosworth, Espelage, y Dubai (1998) pues se espera que sus participantes puedan incrementar el repertorio de sus estrategias no violentas (conocimiento), incrementar su conocimiento sobre las cosas que le producen coraje (auto-conocimiento), aumentar su confianza en la habilidad de usar técnicas no violentas (autoeficacia), tener más intenciones de usar estrategias no violentas, disminuir su comportamiento violento y resaltar su comportamiento social.

Para describir el manejo adecuado del coraje es necesario comprender ciertos detalles del mismo y cómo este se produce. Según, McCrary y Werber (1998) que coinciden con la Teoría de Frustración – Agresión de Dollard, Miller, Doob, Mowrer y Sears (1939) las causas del coraje provienen de la frustración. Es decir, de no obtener lo que se desea especialmente si se esperaba conseguirlo y de sentir que otros no nos respetan o que no les interesa cómo nos sentimos. El coraje afecta el funcionamiento general de la vida de un ser humano (Deffenbacher, Oetting y DiGiuseppe, 2002). En cuanto a este planteamiento estoy totalmente de acuerdo porque el mal manejo de coraje afecta a las personas, físicamente, psicológicamente, en las relaciones interpersonales, la educación, académicamente, así como en su vida ocupacional y vocacional.

De acuerdo a Fernández (2002), los sentimientos que no se identifican, o no se canalizan adecuadamente porque los reprimimos, se pueden convertir en fuente de incomodidad e insatisfacción personal. Tanto si uno explota o reacciona a los impulsos en forma descontrolada, como si los reprime y los trata de ocultar en un afán de excesivo auto control, está en riesgo de experimentar malestar emocional. Ya sea para ser canalizados adecuadamente como para poder reconocerlos, los sentimientos tienen que poder ser correctamente identificados. Lo ideal es uno conocerse y poder ponerse en contacto con los propios sentimientos, es un paso de avance en esa dirección. Como nos dice Watzlawitz (2000), es imposible no comunicarnos, todo hasta el silencio comunica. Los sentimientos por supuesto también nos están diciendo mucho sobre nuestra historia y desarrollo, sobre la influencia del pasado, sobre nuestro conflicto actual y sobre nuestro potencial futuro. Comprender nuestros sentimientos es comprender nuestra reacción al mundo que nos rodea.

Según Márquez (2003), es importante aprender a darle nombre a nuestras emociones, ya que al estar conscientes de nuestros sentimientos podremos expresarlos y manejarlos con inteligencia emocional. Esto influye grandemente en nuestras relaciones interpersonales y hasta en la crianza y disciplina de los hijos. Por otro lado, Kassinove y Sukhodolsky (1995) en Kassinove y Trafate (2002) indican que la agresividad es un estado emocional subjetivo. Este estado subjetivo varía en intensidad y duración, así como en frecuencia, y está asociado con ciertas distorsiones cognitivas, conductuales verbales y motrices, y determinadas pautas de activación física. Si bien puede aparecer espontáneamente, lo característico es que señale a otra persona como la causa de la agresividad. También incluye habitualmente la percepción de que esta otra persona es digna de censura o merece ser culpabilizada. Por otro lado, estos autores indican que la agresividad constituye un guión organizado en parte innato, pero también se desarrolla en gran medida en función del aprendizaje dentro de la familia y en la escuela, a través de la formación religiosa y del modelado de los personajes que observamos en la televisión y en otras partes.

Para Kassinove y Trafate (2002), la hostilidad se define como un conjunto de actitudes o de pensamientos más o menos persistentes acerca de una persona, una institución o un grupo. Al mismo tiempo, estos autores definen la agresión como una conducta motriz, al tener como referente una acción física con el propósito de herir o hacer daño a otra persona, o a veces destruir la propiedad. Según Alberti y Emmons (2001) la evidencia más clara que se ha encontrado en estudios de investigación es que la agresión produce más agresión. A diferencia de la agresión que envuelve una acción física, la agresividad es un término más amplio, pues abarca hasta los pensamientos y las intenciones sin necesariamente tener que llegar a una acción como tal. La agresividad es solo un componente de la violencia, pues este último es un término mucho más amplio.

Existen distintas formas de violencia: una de ellas es la “violencia interpersonal” que se ha convertido en un mecanismo socialmente aceptado para la resolución de diferencias, afectando la capacidad de control de las emociones y el comportamiento en nuestra ciudadanía (UNESCO, 2003). Además, está la “violencia sistémica en la educación”, que

más bien se maneja desde las más altas instituciones o estructuras pedagógicas (Pascual Morán, 2003). Como podemos ver, la violencia va desde una mirada, una actitud, en fin es un estilo de vida que decidimos si asumimos o no.

Los conflictos son más fáciles de resolver cuando ambas partes desean trabajar en la situación. Algunos puntos claves para aquellos que tratan de resolver algún conflicto son: el actuar honesta y directamente hacia la otra persona, el enfrentar el problema abiertamente en lugar de obviarlo escondiéndose de él, el evitar los ataques personales concentrándose en la situación, el enfatizar puntos de acuerdo como base de discusión de argumentos, el parafrasear para estar seguro de haber entendido a la otra persona, el aceptar responsabilidad por los sentimientos propios y el evitar las posiciones en que se gane o se pierda. Desde una perspectiva flexible, ambas partes pueden clarificar las necesidades actuales de las dos partes envueltas en la situación, buscar soluciones en lugar de decidir quién es culpable y llegar a un acuerdo en donde se pueda negociar o intercambiar necesidades y simplemente acordar que se va a estar en desacuerdo de opiniones.

La asertividad es un fenómeno complejo, que depende de las personas envueltas y de la situación particular. Por lo general, ninguna persona es todo el tiempo asertiva, no asertiva o agresiva, lo que confirma que las personas involucradas y la situación particular influyen grandemente. Es posible que el individuo haya adquirido un estilo característico. Tan pronto se haga consciente del mismo debe tomar decisiones en torno a si interesa comenzar un proceso de modificación de conducta. Alberti y Emmons (2001) mencionan sobre la asertividad:

El comportamiento asertivo promueve la igualdad en las relaciones humanas haciendo posible que actuemos en nuestro mejor interés, para levantarnos por sí mismos sin sentir una excesiva ansiedad, poder expresar sentimientos honesta y cómodamente, y ejercer derechos personales sin renegar u obviar los derechos de los demás (p.36).

Algunas características que se presentan en la persona que exhibe un comportamiento no asertivo son: se sacrifica constantemente, inhibido, herido, ansioso, permite que otros decidan por él, no logra las metas deseadas. Por su parte, la persona que está involucrada en alguna situación con alguien no asertivo se siente culpable o con coraje, puede llegar a despreciar a la otra parte y consigue las metas deseadas a expensas de su contraparte. Por otro lado, la persona que actúa agresivamente se engrandece a expensas de la otra persona, es expresiva, decide y escoge por otros y consigue sus metas aunque eso implique dañar a los demás en el camino. Quien es víctima de personas que se comportan agresivamente se sacrifica, puede estar herido, a la defensiva, se siente humillado y lucha por sus metas. En cambio, una persona asertiva es expresiva, se siente bien consigo misma, toma sus propias decisiones (aún cuando no siempre sean las mejores, asume su responsabilidad sin culpar a otros), puede y es capaz de ir tras sus sueños. Cuando se es capaz de comunicarse asertivamente se benefician ambas partes dentro de cualquier ámbito y tanto es así, que la

otra parte se siente realizada porque puede expresarse y existe un ambiente en donde se le permite poder cumplir con sus metas y sus deseos también.

Algunos profesionales que practican el entrenamiento en asertividad prefieren añadir una cuarta categoría que es la “agresión indirecta”. En estas personas se puede identificar que mucho del comportamiento agresivo toma la forma de la pasividad y está regido por acciones en las que se evade la confrontación. Las características de este estilo de comportamiento son: una persona sonriente, amigable, complaciente que esconde una estocada o que socava.

Coincido con Alberti y Emmons (2001) en la obligación que tienen los facilitadores de un proceso de enseñanza-aprendizaje en asertividad en mencionar que uno de los mayores riesgos al actuar asertivamente es que la otra parte no tolere las diferencias y desacuerdos y la consecuencia sea una acción violenta. Por tal razón, cada persona debe utilizar su criterio en cuanto a las circunstancias y dependiendo de quiénes estén involucrados; sí es adecuado actuar asertivamente para evitar poner en riesgo la vida. Cabe señalar que todo en la vida conlleva riesgos, y el relacionarse con otras personas no es la excepción. Si no asumimos ciertos riesgos necesarios, entonces no estaríamos viviendo a plenitud. Lo importante es saber diferenciar cuándo, dónde y con quiénes es apropiado actuar asertivamente.

Para Alberti y Emmons (2001) existen diez puntos clave sobre el comportamiento asertivo son: (a) ser auto expresivo; (b) ser respetuoso de los derechos de otros; (c) ser honesto; (d) ser directo y firme; (e) creer en la igualdad, pues se benefician ambas partes en la relación; (f) incluir a ambas: comunicación verbal (el contenido del mensaje) y comunicación no verbal (el estilo del mensaje); (g) ser positivo en ocasiones: (expresa afecto, se atreve a dar elogios) y negativo en ocasiones: (expresa límites, coraje y es crítico); (h) ser apropiado a la persona y a la situación, no es universal, (i) ser responsable y sociable y (j) tener la capacidad de aprender, no se nace siendo asertivo.

La comunicación asertiva conlleva el aceptar nuestros derechos personales, pues tenemos el derecho a decidir nuestros valores y estilo de vida en tanto no violemos los derechos de los demás. Por su parte, todos los autores presentados coinciden en que una persona que no se comporta asertivamente en alguna situación falla en expresar sus sentimientos, necesidades, opiniones, preferencias o se puede expresar en una manera indirecta o implícita. En otras palabras, se le deja toda la responsabilidad de tomar decisiones a la otra persona, lo que podría ser injusto con la otra parte. En cambio, quien actúa agresivamente ante ciertas situaciones expresa sus sentimientos y opiniones de una forma en que se presiona, se amenaza, se insulta y se demandan cosas de una manera hostil. Quien se comporta agresivamente en alguna situación, usualmente asume poca o ninguna responsabilidad por las consecuencias de sus acciones.

Desde este punto de vista, la asertividad puede ser empleada como una de tantas estrategias para combatir la violencia interpersonal. Al mismo tiempo sirve como técnica para fomentar un ambiente que promueva una cultura de paz; no sólo en las escuelas del país, sino en los hogares y la comunidad. Éstos componen el núcleo de apoyo principal en

la vida de nuestros adolescentes puertorriqueños. El que los adolescentes puedan aprender a manejar sus emociones de una manera creativa y en bienestar de los derechos propios así como de los ajenos, sin lugar a dudas provee las bases para resolver futuros conflictos que puedan surgir en su vida adulta, de una forma efectiva y saludable. Parte importante dentro de este proceso de aprender a reafirmar los derechos propios, es reconocer el derecho que se tiene a educarse para la paz, no sólo para crear seres humanos competentes, sino seres capaces de sensibilizarse ante las situaciones y puntos de vista de los demás. La realidad es que vivimos en sociedad, no estamos solos; por lo cual urge idear y fomentar nuevas formas de vida que contribuyan a una comunidad pacífica y de diálogo entre la humanidad.

Referencias

- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). "What, me ashamed?" Shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(3), 269-294.
- Alberti, R. & Emmons, M. (2001). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships*. (8va. ed.). California: Impact Publishers.
- Bandura, A. & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Bosworth, K., Espelage, D. & DuBay, T. (1998). A computer-base violence prevention intervention for young adolescents: Pilot study. [Versión electrónica]. *Adolescence*, 33, 132.
- Bosworth, K., Espelage, D., DuBay, T., Daytner, G. (2000). Preliminary evaluation of a multimedia violence prevention program for adolescents. *Behaviour*, 24, 4.
- Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. (2003). *Violencia en las escuelas: Llamado a la reflexión y a la acción*. Universidad de Puerto Rico.
- Commission on Adolescent Education. (1996). *Guiding principles for renewing middle schools*. Puerto Rico. Autor.
- Deffenbacher, J.L., Oetting, E. R. & DiGiuseppe, R. A. (2002). Principles of empirically supported interventions applied to anger management. *The Counseling Psychologist*, 30 (2), 262-280.
- Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mowrer, O. & Sears, R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1 (1).
- Feindler, E. & Starr, K. (2003). From steaming mad to staying cool: A constructive approach to anger control. *Reclaiming Children and Youth*, 12(3), 158-160.
- Fernández, R. (2002). *El manejo del coraje y la frustración*. Coloquio de Enlace con los

- Orientadores de Escuela Superior de Puerto Rico. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey. 1ro. de noviembre de 2002.
- Freire, P. (1998). *The Paulo Freire reader*. New York: Continuum.
- Groves, J. & Huber, T. (2003). Art and anger management. *Ebsco*, 76(4), 186-192.
- Kassinove, H. & Trafate, R. (2002). *El manejo de la agresividad: Manual de tratamiento completo para profesionales*. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Kellner, M. & Bry, B. (1999). The effects of anger management groups in a day school for emotionally disturbed adolescents. *Adolescence*, 34, 645-651.
- Kohlberg, L., DeVries, R., Fein, G., Hart, D., Mayer, R., Noam, G., Snarey, J. & Wertsch, J. (1987). *Child psychology and childhood education: A cognitive developmental view*. New York: Longman.
- Márquez, C. (2003, octubre 25). El manejo de las emociones. *El Nuevo Día*, p. 6.
- McCrary, R.J. & Werber Bryan, G. (1998). Anger Management: A “how-to” guide. Recuperado el 4 de febrero de 2005, de <http://www.state.sc.us/dmh/bryan/webanger.htm>.
- Pascual Morán, A. (2003). Violencias en la educación, culturas de paz en acción: Algunos puntos y pautas para una agenda preventiva. Recuperado el 28 de febrero de 2005, de <http://unesco.rrp.upr.edu/documentoa/FILIUS.htm>.
- Patrick, J. & Rich, C. (2004). Anger management taught to adolescents with an experiential object relations approach. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 85-100.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudios de inteligencia*. (1^{ra} ed.). Barcelona: Editorial Ariel.
- Reyes, J. (2003). *Estudio epidemiológico sobre la prevalencia de violencia entre los adolescentes escolares en Puerto Rico, sus factores de riesgo y de protección: Bases empíricas para el desarrollo de estrategias de prevención*. Disertación no publicada. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Stern, S. (2000). *Anger management in parent-adolescent conflict*. School of Social Work, Boston University, Boston, Massachusetts, USA. (p. 181-193).
- Torres, E. (2003). *Teoría del aprendizaje social de Rotter*. Artículo no publicado. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Trish, L. (1991). Parent-adolescent conflict: An update. [Versión electrónica]. *Guidance and Counseling*, 6, 3.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadsworth, B. (1989). *Piaget's theory of cognitive and affective development*. New York: Longman.

Publicado originalmente en:
Muñiz Osorio, Carlos (2000).
ECOPAZ: Seminario-taller para la educación, concienciación y acción ambiental.
Proyecto de Creación, presentado como requisito parcial para el grado de Maestría,
Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Revisado 2007.

Educación para la paz desde el salón de ciencias

*Carlos A. Muñiz Osorio**

Se hablaba de construir un reformatorio para muchachos, y se solicitó el parecer de un célebre experto en educación. Este hizo un apasionado alegato en favor de unos métodos educativos humanos en el reformatorio, urgiendo a los fundadores a no escatimar medios para conseguir los servicios de unos educadores bondadosos y competentes.

Y concluyó diciendo:

“Con lograr salvar a un solo muchacho de la depravación moral, ya habrán quedado justificados los gastos y los esfuerzos que se inviertan en una institución de este tipo.”

Posteriormente, un miembro de la junta directiva le dijo:

“¿No ha estado usted ligeramente exagerado?”

¿Cree de veras que el salvar a un solo muchacho justificará todos los gastos y esfuerzos?” “¡Si se tratara de mi hijo, sí!” fue la respuesta.

Anthony de Mello (1994)

Alguien me dijo que “no hay manera de saber lo que se siente al tomar en tus brazos a un hijo o hija recién nacida, sino hasta que ocure”. Y desear presentarlo como una regla inquebrantable, en mi experiencia personal, así fue. Muchas perspectivas y pensamientos se transformaron cuando, asumiendo el rol de ‘acompañante’ de la vida – o de papá - de un nuevo ser humano, decidí sumergirme en esta experiencia y formar parte activa en ella; sin manuales, sin más guías que la experiencia vivida en mi propio seno familiar y con mis propias convicciones, prácticas, y limitaciones. Siempre me sorprendió como los hombres, por lo general –dentro de una sociedad que podemos considerar machista y ‘conservadora’ como la puertorriqueña- podían mostrar una actitud ‘utilitaria’ y ‘cosificante’ frente a una mujer ‘atractiva’, por medio de actos o expresiones de alto contenido sexual, excepto cuando se trata de su esposa, compañera, madre o hija. Incluso, la mera insinuación de esta relación suscita, por lo general conflictos que suelen terminar en actos de violencia. En cierto

* Carlos Muñiz Osorio es estudiante doctoral y egresado del programa de Maestría de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es creador y promotor del proyecto Ecología para la Paz: concienciación, educación y acción socio-ecológica y ambiental. Se desempeña como profesor a tiempo parcial en la Universidad del Sagrado Corazón.

modo, considero que de Mello apela a este sentimiento que nos une como seres humanos, por medio de las relaciones filiales, biológicas, o psicológicas a otras personas, para llamar nuestra atención a lo que podemos ser capaces de hacer por un ser humano, si realmente lo deseamos, si lo vemos como alguien cercano, como un hijo o una hija.

En su libro, “Making School a Place of Peace”, Theresa M. Bey y Turner Guendolyn (1996), presentan siete (7) principios recomendados como una guía para el desarrollo de un programa comprensivo para la paz. Estos son los siguientes: el compromiso de la escuela, el ambiente del salón de clases, la comunicación, el currículo, la instrucción, la participación de los padres y la relación entre familia, escuela y comunidad.

El compromiso escolar debe palpase a través de todos los aspectos de los procesos educativos. El ambiente escolar debe proveer seguridad, orden y un ambiente pacífico que contribuya al pensamiento positivo y al aprendizaje. La comunicación inclusiva es el intercambio pacífico de información y el compartir de los sentimientos, decisiones e ideas; ésta es el vínculo entre los seres humanos. El currículo social va dirigido a la necesidad de los estudiantes de aprender responsabilidad social y destrezas para el logro de la paz. Éstas destrezas pueden estar enfocadas desde cualquier disciplina o área de enseñanza, como por ejemplo la clase de ciencias, de forma tal que se pueda motivar a los estudiantes a considerar las consecuencias del comportamiento negativo y a solucionar conflictos de forma pacífica; y estas deben trascender del nivel interpersonal para que sean efectivas (Gill & Frierson, 1995). Los padres por su parte, pueden y deben apoyar desde el hogar las actividades de aprendizaje pro-social de sus niñas y niños. Finalmente, una acción conjunta de familia, escuela y comunidad puede llegar a implementar programas efectivos para el incremento de la paz.

Tomando como base estas guías, se pueden desarrollar al menos cinco (5) fases para la planificación de una escuela de la paz:

- identificar las necesidades especiales y particulares a la luz de lo que se defina como una escuela pacifista;
- establecer las necesidades, los objetivos curriculares y requisitos educacionales, reafirmando el compromiso hacia la paz;
- refinar o elaborar los objetivos y necesidades originando unos principios;
- elaborar un modelo y las estrategias a seguir estableciendo, entre otras cosas, la relación entre empleados, padres, maestros y estudiantes; e
- implementar el plan.

Estas fases, aunque son recomendadas para nivel elemental (Bey & Guendolyn, 1996), pueden ser adaptadas y complementadas para la educación secundaria. En ésta se puede resaltar la paz, aprendiendo responsabilidad y manejo de comportamiento. Se debe enfocar la paz como tema central su práctica y la reflexión continua de este proceso. Los temas

seleccionados deben surgir de los intereses de los alumnos. Algunos tópicos de ciencias podrían ser condiciones o problemas comunicológicos, heridas físicas (biología humana), estadísticas criminales en base de datos (ciencias computacionales), reciclaje, ecología ambiental, ecología para la paz (Muñiz, 2000), energía nuclear, clonación de órganos y problemas ambientales que afecten sus comunidades. Éstos pueden ser enfocados por medio de la solución de problemas, donde el estudiante tome decisiones acerca del manejo de la disciplina en el salón de clases y las consecuencias de desobedecer las reglas. Las causas y efectos inmediatos y las implicaciones a largo plazo de la violencia y el conflicto, pueden ser discutidos como parte de los tópicos presentados. Por ejemplo, una idea es el desarrollo de un sistema de corte juvenil donde se establece la forma de resolver situaciones con los estudiantes por medio de códigos pacíficos de comportamiento y estándares de conducta y responsabilidad (Bey & Turner, 1996).

Hinitz & Stomfey (1996), presentan otras alternativas generales que pueden utilizarse en el salón de ciencias:

- consulta y discusión grupal, presentando a los estudiantes una situación, permitiéndoles que expresen su sentir. Se puede desarrollar por medio de un torbellino de ideas para luego ir analizando las opciones que surjan;
- presentación del estudiante - crear actividad del joven de la semana, con fotos, sus gustos. Esta información se puede publicar en un periódico del salón;
- propiciar un sentido de unidad- crear un mural del grupo, un periódico grupal, tomar fotos grupales y crear su portafolio de sus experiencias como maestros con sus grupos;
- enfatizar el cooperativismo - (en vez de la competencia) fomentar la cooperación en la clase, tareas o proyectos, visión de compañeros y no de “enemigos”;
- fomentar que cada estudiante de el máximo - adaptar la enseñanza de manera que todos aprendan según su capacidad y ritmo;
- integración de las diversas materias con modelos civiles de superación - estudiar y aprender de pacifistas, líderes deportivos, líderes políticos, entre otros; resaltando su esfuerzo y superación;
- multiculturalismo y perspectiva global - enseñanza sobre otras culturas, aspectos sociales, culturales, ecológicos, religiosos, etc.
- uso de Internet para el desarrollo del intercambio cultural - contactos entre escuelas para compartir programas, proyectos datos, “amigos electrónicos”, entre otros.

Existen otros enfoques para integrar la EP y la educación en ciencias, específicamente. Por ejemplo, se puede estudiar los descubrimientos científicos e invenciones que han afectado positiva o negativamente nuestra calidad de vida, la discusión ética y moral sobre temas relacionados a la ciencia como prolongadora o destructora de la vida y la promoción de

la lectura acerca de descubrimientos e invenciones realizadas por grupos raciales o étnicos (Hinitz & Stomfay, 1996)

La educación en ciencia y tecnología relacionada a asuntos sociales y personales puede ayudar a desarrollar valores y destrezas para la toma de decisiones. A través de diversos tópicos, con una estructura determinada y unos métodos apropiados se puede utilizar la clase de ciencias para el desarrollo de la personalidad del estudiante (Reardon, Novland y Zuber, 1994).

La naturaleza de las ciencias, el desarrollo de las destrezas de la empresa humana, y la interrelación entre ciencia, tecnología y sociedad puede presentarse en un ambiente democrático, estimulante y que brinde apoyo emocional, a través de un torbellino de ideas, del diálogo, la representación de roles, la resolución de problemas y del cuestionamiento. El tema de ética del ambiente natural puede presentarse bajo una estructura de toma de decisiones no centralizada por medio de la individualización y el aprendizaje cooperativo. Mientras que el manejo de la vida y los valores sociales, se pueden contemplar y discutir con una participación de la comunidad por medio de entrevistas (Reardon, Novland y Zuber, 1994).

El educador de ciencias puede proveer el medio para el desarrollo de una personalidad responsable al promover la habilidad de sus estudiantes de prever las consecuencias de una acción tomada o por tomar. Por ejemplo en tópicos como la energía nuclear, los rayos x, la disposición de desperdicios, el maestro puede dirigir cautelosamente la discusión de manera que se resalte la importancia de este tipo de conducta humana.

El aprendizaje cooperativo también resulta ser una buena estrategia para el desarrollo de una educación para la paz. Éste sirve para desarrollar habilidades como la comunicación clara y precisa, la argumentación, formulación de preguntas claras, eliminación de posiciones o comentarios categóricos, el desarrollo de la destreza y virtud de escuchar puntos contrarios, el autocontrol y empatía, la paciencia y el entendimiento para con los compañeros en situaciones ocurridas en el grupo, llegar a consenso, opinión común, entre otras (Álvarez y Maldonado, 1997; Reardon, Novland y Zuber, 1994).

Estos grupos deben compartir dentro de sí su conocimiento con otros para lograr la meta, trabajar juntos para establecer reglas, cada miembro es responsable por el resultado del grupo, y la calidad y cantidad del producto serán considerados como criterios de peso en su calificación (Alvarez y Maldonado, 1997). El maestro, por el contrario, ayuda a formular el problema, organiza la interacción estudiantil, establece el control, la estructura definitiva y un contacto continuo con el grupo. (Tsvetova; citada por Reardon, Novland y Zuber, 1994).

De igual manera, todo programa que aspire a promover la educación para la paz, debe destacar la justicia y la paz a lo largo de todos los procesos educativos. En todas las áreas donde haya una interacción y comunicación humana, puede y debe promoverse la participación equitativa, la igualdad, la dignidad personal, la justicia y la paz. Estas

iniciativas, que pueden desarrollarse a nivel particular en cada salón de clases y a nivel del sistema escolar, bien pueden fundamentarse en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, establecida hace más de 50 años por las Naciones Unidas y apoyada por los Estados Miembros, así como en otros convenios y tratados como la Convención de los Derechos de la Niñez.

Estos derechos surgen a consecuencia de una larga lucha por delimitar el ejercicio del poder de los gobiernos sobre sus pueblos de manera que salvaguarden el respeto a la dignidad humana. En general estos abarcan la libertad, la seguridad y la participación en la vida pública. También se consideran el derecho económico, social, cultural y los derechos colectivos de la humanidad entera (Sifuentes, 1997).

De acuerdo a Sifuentes (1997), partiendo de estos derechos mínimos para todo ser humano, por medio de la educación se puede contribuir al conocimiento y comprensión sobre los Derechos Humanos, fomentar valores, actitudes y comportamientos favorables a la vigencia y respeto de estos y motivar la acción para su defensa.

Finalmente, este enfoque educativo que resalta los Derechos Humanos inalienables, debe también resaltar los derechos de toda la vida del planeta y los medios físicos con los cuales interaccionamos. Esto es muy importante en los tópicos relacionados a las ciencias naturales.

El esfuerzo por alcanzar la paz y la justicia en todas las relaciones humanas parece una tarea titánica. Sin embargo, igual de titánica es la necesidad y deseo de alcanzarlas por la gran mayoría de la humanidad. Poco a poco, por medio de un proceso de diálogo, de reflexión y de acción continua para la transformación, según Paulo Freire (1989), podremos construir y cambiar nuestro entorno, desde nuestro interior, a nivel individual y colectivo.

El trabajo es arduo, largo y tendido, pero la necesidad se hace mayor y el ser humano se fortalece ante la adversidad. Desde nuestra realidad como maestras y maestros, podemos aportar practicando la paz, la justicia y la igualdad con nosotros y con el entorno que nos rodea.

Referencias

- Álvarez, Héctor. J. y Maldonado E. (Mayo, 1997). **La Estrategia de Aprendizaje Cooperativo**. Documento de Trabajo. San Juan, Puerto Rico, Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras.
- Bey, Theresa M. & Turner Guendolyn. (1997, septiembre). **Making School a Place of Peace**. [on line]. <http://ericir.syr.edu/plweb>. sept/1997.
- Freire, Paulo. (1989). **Alfabetización: Lectura de la Palabra y lectura de la realidad**. Hurope S.A., Barcelona, España.

Gill, W & Frierson S. (Oct. 1995). **Resolving the Conflict Maze in Secondary School.** [on line]. Eric. ED 390 965.

Hinitz, Blythe F. & Stomfey A., Stitz. (1996). **Dream of Peace, To Dare To Stay the Violence, To Do The Network of The Pacemaker.** [on line]. Eric. ED 394 733. Apr. 23.

Mello, Anthony de. (1994). **La Oración de la Rana. Sal Terrae.** 9na ed. Colección “El Pozo de Siquem”. Cantabria, España: SalTerrae.

Muñiz Osorio, Carlos A. (2000). **Ecopaz: Seminario-taller para la educación, concienciación y acción ambiental.** Proyecto de Creación, presentado como requisito parcial de Maestría. Sin Publicar. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.

Reardon, B., Norland E. & Zuber R. (1994). **Learning Peace: The Promise of Ecological and Cooperative Education.** Albany: State University of New York Press.

Sifuentes Vargas, Victor. (1997). **Ciencias Naturales y Derechos Humanos. Guía para docentes de Ciencias Naturales (1er y 2do grado de educación secundaria).** Proyecto Educando Para La Libertad. Centro de Recursos Educativos. Sección Peruana.

SOBRE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS...

Alicia Cabezudo es la pasada Directora de la Oficina Regional de Ciudades Educadoras de América Latina. Es profesora en la Universidad Nacional de Rosario y consultora de la Cátedra de Cultura de Paz y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Buenos Aires y del Peace Education Center en Columbia University. Es además profesora titular de la Universidad para la Paz en Costa Rica. Es coautora de *Learning to Abolish War: Teaching Towards a Culture of Peace*, entre múltiples publicaciones. Ofreció la Conferencia Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, *Educación para la Paz en la Ciudad*, en el 2006.

Ana E. Quijano Cabrera es Catedrática en el Departamento de Fundamentos de la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, donde imparte cursos de desarrollo humano, psicología educativa y desarrollo personal. Anteriormente, laboró como Consejera Profesional de estudiantes universitarios por varias décadas en la Universidad de Puerto Rico. Al presente, sus trabajos giran en torno a la psicología oncológica en Puerto Rico y a vincular la psicología y la consejería al movimiento/visión internacional hacia una cultura de paz. Se unió al Comité Directivo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en agosto de 2006.

Anaida Pascual Morán es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Fue miembro fundador y primera Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. También, fue miembro fundador y primera Coordinadora del Proyecto Educando para la Libertad de Amnistía Internacional, Sección de Puerto Rico. Entre sus múltiples publicaciones, se destacan sus ensayos sobre pedagogías diferenciadas y liberadoras y sus libros *Acción civil no violenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz* y *¡Nuestros Derechos!: Serie infantil y juvenil*, publicada por Amnistía Internacional.

Ángel Israel Rivera es Catedrático en el Departamento de Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Sociales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Ha investigado y escrito acerca de nuestra identidad cultural como puertorriqueños y en torno a la urgencia de crear una nueva cultura política en Puerto Rico. Entre sus numerosos escritos, se destaca su libro *Poder social versus poder electoral*, donde aboga por la construcción de nuevas maneras de participación democrática que desplacen la democracia tradicional representativa. Ha laborado también como moderador del programa radial *Hilando Fino desde las Ciencias Sociales* en Radio Universidad.

Anita Yudkin Suliveres es Catedrática en el Departamento de Fundamentos de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Coordina la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz del Recinto de Río Piedras desde 1999. Anteriormente, coordinó la Red de Educadores en el Proyecto Educando para la Libertad de Amnistía Internacional, Sección de Puerto Rico. Sus publicaciones abordan la educación para la paz y los derechos humanos, los derechos de la niñez y la investigación cualitativa. Es editora de la antología *Universidad y (anti)militarismo: historia, luchas y debates* y coautora de *Memorias que educan: hilvanando historias de nuestra escuela*.

Antonio Martínez, psicólogo de origen puertorriqueño, se encuentra radicado en la ciudad de Chicago. Al momento de visitarnos en la Universidad de Puerto Rico, era Director del Centro Marjorie Kovler para el Tratamiento de Víctimas de Tortura en esa ciudad. En 1998, ofreció la Segunda Lección Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, *Hacia una visión sistémica de los derechos humanos y sus implicaciones para la paz: Agenda para Puerto Rico*. Desde entonces, se ha desempeñado como Presidente del Instituto para Sobrevivientes de la Tortura y de Abusos a los Derechos Humanos en Chicago.

Carlos Muñiz Osorio es estudiante doctoral en la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Obtuvo una Maestría de esta Facultad con concentración en Currículo y Enseñanza en Ciencias. Es creador y promotor del proyecto *Ecología para la Paz: concienciación, educación y acción socio-ecológica y ambiental*. Se desempeña como profesor a tiempo parcial en la Universidad del Sagrado Corazón. Además, tiene una trayectoria de trabajo comunitario a favor de la paz, el medio ambiente y los derechos humanos en colaboración con entidades como Amnistía Internacional y el Proyecto Caribeño de Justicia y Paz.

Francisco Barahona fue Rector de la Universidad para la Paz de las Naciones Unidas con sede en Costa Rica, desde donde impulsó el Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Siendo Rector, visitó la Universidad de Puerto Rico como Conferenciante Visitante en 1998, cuando ofreció la Lección Inaugural del Bachillerato de la Facultad de Estudios Generales, *La educación para la paz: Un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad*. Francisco Barahona es doctor en Ciencias Políticas y Derecho, habiéndose desempeñado también como Catedrático en la Escuela de Derecho de la Universidad de Costa Rica.

Ignacio Ramonet es el director del prestigioso mensuario *Le Monde Diplomatique*. Se desempeña como Catedrático de Teoría de la Comunicación en la Universidad de Denis-Diderot en París. Es un reconocido periodista, especialista en geopolítica y estrategia internacional. Es fundador del Observatorio Global de Medios, entidad que surge del Segundo Foro Social Mundial. Es autor de numerosas publicaciones entre las que se destacan sus libros: *La golosina visual*, *La tiranía de la comunicación* y *Guerras del siglo XXI*. Visitó la Universidad de Puerto Rico como Conferenciante Visitante en el 2004, cuando ofreció la conferencia *El nuevo orden mundial*.

Ivette González Buitrago es abogada especializada en el campo de derechos humanos. Se ha desempeñado como profesora y Directora Asociada de Asuntos Estudiantiles de la Escuela de Comunicación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro del Comité Directivo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz desde el 2001. Actualmente es Decana Auxiliar de Asuntos Internacionales en el Decanato de Asuntos Académicos de la Universidad de Puerto Rico. En su quehacer académico, establece vínculos entre los medios de comunicación, los derechos humanos y el movimiento/visión hacia una cultura de paz.

Jessica A. Morales Torres obtuvo su grado de maestría en Orientación y Consejería de la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico en el 2006. Actualmente, cursa estudios doctorales en este programa. Se desempeña como Asistente de Administración en la Estación Experimental Agrícola de la Universidad de Puerto Rico, ubicada en las instalaciones del Jardín Botánico Sur en Río Piedras. Su proyecto para el grado de maestría, *¡Aprendamos a ser asertivos!: Taller de capacitación para transformar el coraje en los adolescentes*, presenta alternativas para consejeros profesionales cuya tarea principal sea atender la población de adolescentes en Puerto Rico.

Joan Figueroa Rivera posee una Maestría de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, en Educación del Niño. Trabajó varios años como Coordinadora del Área de Niñez de la Pastoral Familia, Mujeres y Niñez en el Consejo Latinoamericano de Iglesias en Quito, Ecuador. Colabora con la Red Global de Religiones a favor de la Niñez, organización internacional con sede en Japón. Actualmente se desempeña como docente de la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico, donde integra la educación para la paz y los derechos de la niñez en las actividades curriculares con sus estudiantes.

Jorge L. Colón es Catedrático Asociado en el Departamento de Química de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Fue miembro del Grupo de Apoyo Técnico y Profesional para el Desarrollo Sustentable en Vieques. Es coautor de las *Guías para el Desarrollo Sustentable de Vieques*, publicadas en el 2002 por este grupo. Ha servido como portavoz de las organizaciones

Universitarios por la Desmilitarización y Coalición Ciudadana contra el Militarismo. Es miembro del Comité Directivo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz desde el 2003.

José L. Méndez es Catedrático en el Departamento de Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico. Como Decano de esta Facultad, impulsó la creación de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Ha sido distinguido también con la Cátedra de Honor Eugenio María de Hostos. Entre sus publicaciones se destacan: *Entre el limbo y el consenso: el dilema de Puerto Rico para el próximo siglo*; *El país que se autoderrota: de la Liga de Patriotas al consenso sobre Vieques y La guerra contra el terrorismo y el terrorismo de la guerra*.

José (Ché) Paralitici es historiador y profesor de Ciencias Sociales en la American University de Puerto Rico. Se ha destacado como portavoz y dirigente de la organización Todo Puerto Rico con Vieques. Es un reconocido activista por la desmilitarización y los derechos humanos en Puerto Rico. Es autor de numerosas publicaciones sobre el militarismo y la lucha por la independencia de Puerto Rico, incluyendo: *No quiero mi cuerpo pa' tambor: El servicio militar obligatorio en Puerto Rico* (1998); *Sentencia impuesta: 100 años de encarcelamientos por la independencia de Puerto Rico* (2004) y *La voz no silenciada* (2007).

Judith Conde Pacheco obtuvo el grado de maestría en Ecología Familiar de la Universidad de Puerto Rico en el 2004. Se desempeña como Economista del Hogar del Servicio de Extensión Agrícola en la isla-municipio de Vieques desde 1991. Actualmente es Líder del Área Programática de Juventud y Clubes 4H del Servicio de Extensión Agrícola del Recinto Universitario de Mayagüez. Es co-fundadora de la Alianza de Mujeres Viequesenses. Su proyecto para el grado de maestría sobre mujeres viequesenses, *Diario con nombre de mujer*, fue seleccionado por la organización estadounidense Peace and Justice Studies Association como mejor tesis del año 2004.

Luis N. Rivera Pagán ha ostentado, por los pasados años, la Cátedra *Henry Winters Luce Professor of Ecumenics* del Seminario Teológico de Princeton. Es autor de numerosas publicaciones, entre las que se destacan los libros: *Fe y cultura en Puerto Rico*; *Mito, exilio y demonios: literatura y teología en América Latina*; *Evangelización y violencia: la conquista de América* y *A la sombra del armagedón: reflexiones críticas sobre el desafío nuclear*. En el 2004 ofreció la Conferencia Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, *Entre el terror y la esperanza: apuntes sobre la religión, la guerra y la paz*.

Luisa Álvarez Domínguez se desempeña como psicóloga en la Facultad de Estudios Generales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Es miembro del Comité Directivo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz desde 1997 y su representante-enlace en la Alianza Puertorriqueña por la Paz. Es además miembro del Comité de Asuntos Profesionales de la Asociación de Psicología de Puerto Rico, de la División 48 de Peace Psychology de la American Psychological Association y de Psychologists for Social Responsibility. Ha ofrecido además, diversos talleres que vinculan la cultura de paz a la psicología.

María E. Díaz Casiano es Consejera Estudiantil en el Centro de Consejería y Servicios Psicológicos de la Facultad de Estudios Generales, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Es miembro del Comité Directivo de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz desde 1997. Durante el año académico 2005-2006 realizó estudios postgraduados en la Diplomatura de Cultura de Paz en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha colaborado con diversas entidades, ofreciendo charlas y talleres que vinculan la consejería y profesiones de ayuda al movimiento/visión de cultura de paz, derechos humanos y no violencia.

Nellie Zambrana Ortiz es Catedrática en el Departamento de Fundamentos de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Imparte cursos de desarrollo humano y psicología educativa. Fue miembro del Proyecto Educando para la Libertad de Amnistía Internacional, Sección de Puerto Rico por una década. Sus publicaciones y proyectos giran en torno a la educación crítica,

psicología y evaluación dinámica, y el desarrollo integrado de la niñez temprana. En este momento escribe un libro sobre los conceptos de la *pedagogía en la emoción y el movimiento, cienciaarte y pedagogía de la calle*.

Rafael Juarbe Pagán es educador, abogado y mediador certificado. Se desempeña como Asesor Legal del Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores, donde además dirige el programa de Mediación Escolar *Convivir en Paz es Asunto de Todos*. Es profesor adjunto en la Facultad de Derecho Eugenio María de Hostos en Mayagüez, Puerto Rico, de Talleres Prácticos Integradores donde ha promovido la creación del Centro de Mediación Escolar de la Escuela Elemental Sabanetas del Maní en Mayagüez. Colabora con entidades escolares, académicas y comunitarias, ofreciendo adiestramiento y talleres sobre mediación escolar a maestros, estudiantes, padres y personal no docente para capacitarles en esta práctica.

Sonia M. Santiago es doctora en psicología y profesora en la Universidad Carlos Albizu en San Juan, Puerto Rico, donde coordina el *Programa de Asistencia Psicológica a Víctimas de Crimen*. Es fundadora y portavoz de la organización *Madres Contra la Guerra*, quienes llevan una campaña constante de denuncia de la guerra en Irak y de apoyo a los familiares de soldados puertorriqueños en este conflicto. Se han movilizad para crear conciencia en torno a los efectos físicos y psicológicos devastadores a los que están sujetos los jóvenes que ingresan en la milicia, y los derechos de éstos ante el reclutamiento militar.

Víctor Rivera Pastrana es maestro y líder sindical en nuestro sistema público de enseñanza. Obtuvo una Maestría en Educación del Niño de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico en el 2006. Además, produce y dirige la propuesta radial educativa, *Dejando huellas: cantata por la conciencia*. Cabe señalar que en su proyecto de maestría *Uno, Dos, Tres... ¡Cámara Por Favor! Talleres Dialógicos para Problematizar las Prácticas Escolares Cotidianas* propone espacios de reflexión y diálogo, donde los educadores puedan verse reflejados en las prácticas inapropiadas y violentas que algunos dibujos animados y caricaturas presentan.

Wanda Colón Cortés es la Coordinadora del Proyecto Caribeño de Justicia y Paz, organización desde la cual ha aportado al trabajo nacional y regional a favor de la desmilitarización, el medio ambiente, los derechos humanos y la paz. Durante más de dos décadas, se ha dedicado a crear conciencia sobre el impacto en la niñez de jugar a matar, a partir de la celebración anual del Festival del Juguete No-Bélico durante la temporada navideña. Es además mantenedora del programa radial *Línea abierta*, que se transmite por Radio Universidad de Puerto Rico en cadena con Radio Bilingüe en los Estados Unidos.

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz

Comité Fundador 1996-1997

| | |
|------------------------|--|
| César Cordero Montalvo | Decano, Decanato de Asuntos Académicos |
| Raúl L. Cotto Serrano | Decano Asociado, Decanato de Asuntos Académicos |
| Nilsa Medina | Decana Auxiliar, Decanato de Asuntos Académicos |
| José Luis Méndez | Decano, Facultad de Ciencias Sociales |
| Anaída Pascual Morán | Coordinadora, Facultad de Educación |
| Mariano Maura | Director, Escuela Graduada de Ciencias y Tecnologías de la Información |
| Roberto Otero | Profesor, Facultad de Estudios Generales |
| Mayra Pérez Méndez | Asistente Administrativa, Decanato de Asuntos Académicos |

Comité Directivo 2007-2008

| | |
|--------------------------|---|
| Luisa Álvarez Domínguez | Psicóloga, Facultad de Estudios Generales |
| Jorge Colón | Profesor, Facultad de Ciencias Naturales |
| Liliana Cotto Morales | Profesora, Facultad de Estudios Generales |
| María Edith Díaz | Consejera, Facultad de Estudios Generales |
| Luis Joel Donato Jiménez | Coordinador LabCAD, Centro para la Excelencia Académica |
| Rubén Estremera | Profesor, Facultad de Ciencias Sociales |
| William González | Consejero, Facultad de Estudios Generales |
| Ivette González Buitrago | Decana Auxiliar, Decanato de Asuntos Académicos |
| Ámbar Gutiérrez | Oficina de Comunicaciones |
| Marcos Martínez | Profesor, Escuela Superior, Universidad de Puerto Rico |
| María Soledad Martínez | Profesora, Facultad de Educación |
| Mercedes Matos | Psicóloga, Facultad de Administración de Empresas |
| Nilsa Medina Piña | Profesora, Facultad de Estudios Generales |
| Marissa Medina Piña | Consejera, Facultad de Educación |
| José Luis Méndez | Profesor, Facultad de Ciencias Sociales |
| Ángeles Molina Iturrondo | Decana, Facultad de Educación |
| Luz C. Monge | Profesora retirada, Escuela de Comunicación |
| Margarita Moscoso | Profesora, Facultad de Educación |
| Anaída Pascual Morán | Profesora, Facultad de Educación |
| Ana Elisa Pérez Quintero | Coordinadora, 1996-1999 |
| Edwin T. Pérez | Estudiante, Facultad de Educación |
| Ana E. Quijano Cabrera | Artista Gráfico, CRE, Facultad de Estudios Generales |
| Elizabeth Ramírez | Profesora, Facultad de Educación |
| Luis N. Rivera Pagán | Asistente Administrativa, Facultad de Educación |
| José Santiago | Profesor retirado, Facultad de Estudios Generales |
| Haydée Seijo | Estudiante, Facultad de Educación |
| Anita Yudkin Suliveres | Profesora, Escuela de Comunicación |
| | Profesora, Facultad de Educación |
| | Coordinadora 1999-presente |

