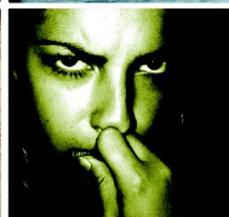
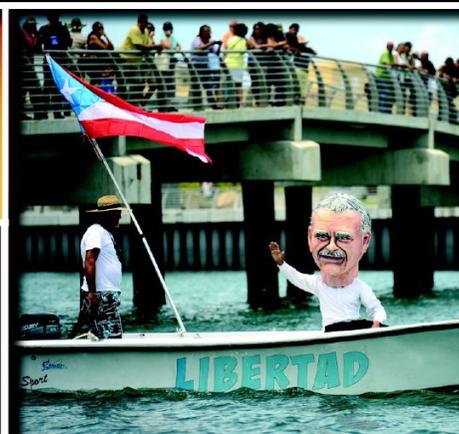


R • E • V • I • S • T • A
DERECHOS HUMANOS
Y TRANSFORMACIÓN
DE CONFLICTOS

**"Cultura, Democracia
y Derechos Humanos":
su relevancia en la
realidad de Puerto Rico**



VOLUMEN VI - 2014

REVISTA
DERECHOS HUMANOS Y
TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS

VOLUMEN VI · 2014

Presidente

Lic. Gilberto J. Marxuach

Decana de Asuntos Académicos y Estudiantiles

Dra. Lydia Espinet

Directora

Facultad Interdisciplinaria de Estudios Humanísticos y Sociales

Dra. Isabel Yamín Todd

Junta Editora

Dra. Aileen Estrada Fernández

Dr. Manuel E. Muñiz Fernández

Dr. Daniel Nina Estrella

Lcdo. René Pinto Lugo

Edición

Lcda. Eva Prados Rodríguez

Composición y Diagramación

María T. Matos Díaz

Diseño de Portada

Víctor I. Fuentes Agostini

Volumen VI

2014 / San Juan, Puerto Rico

© Derechos Reservados

La *Revista de Derechos Humanos y Transformación de Conflictos* es una revista interdisciplinaria dedicada a la publicación anual de artículos y trabajos de investigación sobre temas afines a la promoción, divulgación y defensa de los derechos humanos y de los métodos alternos para la solución pacífica de los conflictos. Si desea colaborar con algún artículo puede comunicarse a la siguiente dirección física o por correo electrónico:

**Revista de Derechos Humanos y
Transformación de Conflictos
Programa de Maestría en Sistemas de Justicia
Facultad Interdisciplinaria de Estudios
Humanísticos y Sociales**

Universidad del Sagrado Corazón

PO Box 12383

San Juan, PR 00914-0383

Tel. 787-728-1515

Correo electrónico:

iniprodeh@sagrado.edu

TABLA DE CONTENIDO

Nota Editorial

Inmigración, derechos humanos y posmodernidad <i>Francisco J Concepción Márquez</i>	9
Desafíos en el trabajo antirracista y pasos afirmativos hacia la consciencia-acción dentro del esquema racial puertorriqueño <i>María I. Reinat Pumarejo</i>	25
La salud pública desde una perspectiva de género y derechos humanos: género y diversidad funcional <i>Lina Torres Rivera</i>	38
Bullying homofóbico: ¿las respuestas del Estado? <i>Mozart Mestey Dávila</i>	52
Cuando la violencia y el género no se limitan a la violencia de género <i>Alana Feldman</i>	83
Tejiendo esperanza: por una cultura de perdón, reconciliación y desarrollo humano <i>Daniel Nina Estrella</i>	96
Excarcelación para Oscar López Rivera <i>José J. Nazario de la Rosa</i>	107
Mediación y acoso laboral: opinión de expertos y expertas sobre la utilización de la mediación en casos de acoso laboral <i>Pamela Rodríguez Vázquez</i>	118

Reseñas

"I Am Malala" de Malala Yousafzai & Christina Lamb <i>Anuchka Ramos Ruiz</i>	137
"Un monstruo llamado DE: Desenmascarando la verdad en la Educación Especial en Puerto Rico" de Tamara López Cruz <i>Lina Torres Rivera</i>	142

Nota editorial

Lcda. Eva Prados Rodríguez

La cultura como conjunto de saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social nos presenta un terreno fértil para la discusión sobre estrategias que promuevan sociedades guiadas por el respeto y protección de los derechos humanos y transformación pacífica de los conflictos.

Así, nuestra Revista de Derechos Humanos y Transformación de Conflicto dedica su sexto volumen a las relaciones entre la cultura, democracia y derechos humanos en la realidad de Puerto Rico. Tenemos como objetivo el análisis sobre el vínculo y desarrollo de la cultura y democracia, y como éstas inciden en la formulación de reformas y la transformación de un país, fundamentado en la vigencia de los derechos humanos según establecido en nuestra propia Constitución aprobada en el 1952.

Dentro de las próximas páginas te encontrarás con un rico análisis de muchos de los retos y oportunidades que enfrentamos en la protección de los derechos humanos y la transformación de conflictos desde lo cultural en las democracias modernas. En una interesante y amplia colección de artículos se pone sobre la mesa cómo las pautas sociales que se transmiten por la cultura de generación en generación impacta todos los espacios en los que vivimos como lo político, el Derecho, la educación, salud, familia y que se manifiestan en el trato a las distintas identidades del ser humano como la raza, orientación sexual, género, creencias políticas, diversidad funcional y condición social.

Comenzamos con Francisco Concepción Márquez y su ensayo "*Inmigración, derechos humanos y posmodernidad*" donde nos muestra algunos de los debates teóricos que permean detrás del desarrollo de los Estados y sociedades modernas que conocemos. En el contexto de la migración, los derechos humanos y el establecimiento de sociedades multiculturales, como resultado de la globalización, Concepción nos lleva por una análisis estructural y nos presenta la urgencia de adoptar nuevas políticas que se cimenten en la

valoración de lo multicultural y el respeto a lo diferente.

En esta misma línea, la profesora María I. Reinat Pumarejo en su escrito “Desafíos en el trabajo antirracista y pasos afirmativos hacia la consciencia-acción dentro del esquema racial puertorriqueño” nos muestra los retos que todavía enfrenta el movimiento antirracista en Puerto Rico. En particular, nos ilustra sobre cómo desde la crianza y educación formal se siguen transmitiendo valoraciones de una cultura y raza sobre otra y que fundamenta la ideología racista que impera en nuestra isla.

El género como categoría analítica para definir los modelos sociales y culturales que dictan el comportamiento diferenciado de los hombres y mujeres en cada sociedad también nos plantea desde lo cultural un campo de estudio. En este análisis, la perspectiva de género junto a la diversidad funcional sirve de lupa para evaluar el impacto negativo de políticas e instituciones sociales que parten de una mirada homogénea del ser humano. Para ilustrar esta situación los invitamos a leer “La salud pública desde una perspectiva de género y derechos humanos: género y diversidad funcional” de la doctora Lina Torres Rivera.

Luego desde el campo de las ciencias jurídicas, Mozart Mestey Dávila, en “Bullying homofóbico: ¿las respuestas del Estado?, reflexiona sobre la violencia entre pares en las escuelas de Puerto Rico por razón de orientación sexual, real o percibida, también llamado “acoso escolar homofóbico”. Utilizando de punto de análisis el principio y derecho a la igualdad, como pilar de los Estados modernos y gobiernos democráticos, analiza las políticas públicas relacionadas al acoso escolar y el discrimen por orientación sexual e identidad de género.

Del análisis contextual pasamos a la presentación de propuestas con Alana Feldman, coordinadora general de Taller Salud, organización con años de experiencia en iniciativas para la prevención de violencia con perspectiva de género en Loíza, quien en su artículo “*Cuando la violencia y el género no se limitan a la violencia de género*” nos plantea que la violencia es un comportamiento aprendido entre hombres y mujeres que se puede modificar si atendemos los factores culturales que la validan y fomentan. Desde una misma mirada sobre la existencia de una cultura de violencia

que permea y se valida por nuestras instituciones sociales, Daniel Nina Estrella, nos hace un llamado a transformaciones urgentes desde lo cultural en su artículo: “Tejiendo esperanza: por una cultura de perdón, reconciliación y desarrollo humano”.

Desde la esperanza que da la defensa de los derechos humanos, en nuestro sexto volumen no podía faltar el recuento de una las luchas más importantes actualmente: la excarcelación de Oscar López Rivera. En las palabras del abogado y defensor de derechos humanos, José J. Nazario de la Rosa, nos adentramos en la historia del preso político puertorriqueño, las violaciones a los derechos humanos que ha enfrentado y el movimiento social que se ha gestado pidiendo su excarcelación.

Como en volúmenes anteriores, nuestra revista hace espacio para que estudiantes de la Maestría de Sistemas de Justicia presenten un resumen de sus trabajos de investigación. En esta oportunidad Pamela Rodríguez Vázquez nos habla sobre la mediación como alternativa para atender el acoso laboral también conocido como “mobbing”.

Finalmente, y no menos importante, también en este volumen contamos con reseñas de las más recientes publicaciones en temas afines a los derechos humanos y transformación de conflictos. En cultura y derechos humanos, Anuchka Ramos Ruíz nos reseña el libro “*I am Malala*” escrito por la joven y activista musulmana Malala Yousafzai. Sobre el derecho a la educación en Puerto Rico, Lina Torres Rivera nos reseña el reciente libro “*Un monstruo llamado DE: Desenmascarando la verdad en la educación especial en Puerto Rico*” escrito por Tamara López Cruz.

Esperamos que este Sexto Volumen sirva para abonar a la discusión sobre cómo la promoción de una cultura de respeto a los derechos humanos a través de todas nuestras instituciones educativas, sociales, políticas y comunitarias podremos prevenir el discrimen y la violencia en todas sus manifestaciones.

Inmigración, derechos humanos y posmodernidad

Francisco J Concepción Márquez¹

En la modernidad la diferencia fue enfocada solo en función de la consecución de sistemas que posibiliten la construcción de sociedades monolíticas que se construyan sobre la exclusión de lo diferente. En la posmodernidad se trata de una nueva manera de mirar el espectro de lo diferente, viéndolo como aquello que puede ser incluido sin ser desaparecido. Hasta nuestros días la modernidad había impuesto la doctrina de lo uniforme, lo igual era la que constituía el ser, lo demás se excluía como fenómeno que en última instancia posibilitaba la mirada folclórica y la curiosidad. Lo posmoderno, la condición, el fenómeno o el momento, es un espacio para que lo diferente se muestre en toda su complejidad y en ese mostrarse romper los esquemas que hasta hoy habían marcado la construcción del Estado Nacional y del concepto, intolerante y excluyente, de la soberanía. ¿Dónde y en qué espacios ese ver lo diferente encuentra su manifestación posmoderna? Derrida será ese espacio².

Hoy nos concentraremos en hablar de espacios, deslizamientos, deconstrucción y posibilidades, de lo indeterminado, de aquello que por ser lo diferente o lo que deja ser al diferente se nos presenta como alucinación, como un pliegue³ o como algo irreal, como fenómeno sin consistencia. ¿Podría entonces hablarse de fenómeno? Es aquí donde nos encontraremos con Derrida, cuya visita, posible, no concluida (o no realizada, que es lo mismo) es el máximo discurso que nos pudo dirigir a los puertorriqueños⁴. En última instancia, no

1 Presidente de la Comisión de los Derechos de los Inmigrantes del Colegio de Abogados y profesor de Justicia Criminal en la UIPR Recinto de Barranquitas.

2 Jacques Derrida, filósofo francés que se destaca por el desarrollo de una perspectiva de la presencia, de la ontología, que va más allá de lo que se percibe. La propuesta de Derrida introduce una visión de la realidad que permite aprehender otras visiones posibles dentro del discurso mayoritario. En este sentido lo que Derrida propone es una revolución.

3 El concepto del pliegue es explorado extensamente por Deleuze argumentando que el mismo es representativo de una perspectiva barroca de la realidad. Ver Deleuze, 1989.

4 En el año 2000 Derrida tenía una visita pautada a Puerto Rico que no se llevó a cabo por razones de salud.

tan última, de eso se tratan las posibilidades y los espacios que se conjugan con nuevos espacios y con fronteras, no tan ellas mismas. La deconstrucción será el marco con el cual trataremos de enfocar el tema central de este trabajo. ¿Es posible, si es que la posibilidad tiene un espacio en el ámbito de lo legal, un derecho inmigratorio internacional, más bien humano? ¿Es posible (nótese lo dicho sobre el particular anteriormente) un derecho inmigratorio que permita la migración internacional reconociéndola como un derecho humano constituido sobre el advenimiento del Otro y la desaparición del sujeto? En estas posibilidades nos trataremos de encontrar.

La desconstrucción es un planteamiento revolucionario. Como ha dicho algún autor, “[s]e trata de marcar y aflojar los límites del sistema, trastornar el edificio en sus propios desajustes.”⁵ (Ferro, 1995: 116) ¿Y es necesario el entender para que la propuesta se encamine? ¿De qué se trata el entender sino de petrificar realidades y dinamismos en conceptos que tratan de hacer aprehensible al mundo? Entonces, desde una perspectiva posmoderna, si es que es eso, el entender el planteamiento debilitaría al mismo y nos dejaría con otra revolución inconclusa, la cual se convertiría en un acontecimiento histórico, utilizando el “Histórico” como excusa para hablar de los muertos. Y los muertos no hablan, mucho menos conducen revoluciones. Pero en Derrida no encontramos sino la posibilidad de entender al deconstruccionismo. Porque el mismo sí encuentra un espacio para ser definido, la posibilidad, es decir su carácter de estar y ser pero no ser atrapable, y como no tal y como si lo otro, se nos muestra como un acontecimiento, como el Dios de la teología negativa del Maestro Eckart (Happold, F.C., 1990: 269), que se muestra en la imposibilidad de entenderlo y así se nos deja conocer como lo que en realidad es acontecer, devenir, estar en medio del proceso del ser y el no ser pero no pasar de ello. Aquí radica la fundamental crítica del posmodernismo (si es que es lo que se dice ser) al sujeto como espacio privilegiado de conformación social.

El sujeto es lo estático, lo que es solo y por sí mismo, la realidad es acontecer, estar en proceso, ir viniendo y venir dejando de hacerlo.

5 En este sentido se trata, según Ferro (1995), de agravar las fisuras de un edificio, no para tapar los defectos sino para resaltarlos.

En este espacio del acontecimiento como deconstrucción nos encontramos con las sociedades multiculturales, las mismas que George W. Bush ha dicho que no existen, las mismas que pretenden ser abolidas o borradas (como hacen con todo lo distinto) en la frase “E Pluribus Unum” (De la pluralidad uno) en contraste con lo posmoderno que abre espacios para aquellos que acontecen como diferentes, como el Otro de la filosofía moral de principios de siglo. Pero, ¿y el deconstruccionismo? Hablando del tiempo San Agustín hace un ejercicio parecido al de la deconstrucción: “Si hablamos de él no lo sabemos, si dejamos de hacerlo ya sabemos qué es” (Agustín, 2006: 172). Digamos, de todas maneras, para satisfacer nuestros deseos de conocimiento y de control de todos nosotros (Recuerden que hablo como en discurso porque de todas maneras el mismo hablar así es más posmoderno que el hablar como escribiendo ya que la escritura es la forma de atrapar esencias, detener acontecimientos y por lo tanto destruir el diálogo, si es que existe tal cosa como logos que se dividen, de todas maneras es el logos el que nos ha empujado, en el esfuerzo por superarlo, a este discurso que se posibilita) una definición, mejor producir una definición de lo que es la deconstrucción. Si decimos, la deconstrucción es tal o cual cosa, nos desviamos del tema, así que siendo pragmáticos decimos que la deconstrucción se nos muestra como la revelación de los márgenes, de las lecturas olvidadas y excluidas en un texto, y recordemos que todo lo percibido, sea o no, es texto.

La desconstrucción implica una forma de leer que se preocupa por el descentrar, por desenmascarar la problemática natural de todos los centros. De acuerdo con Derrida el pensamiento occidental se basa en la idea del centro, un origen, una verdad, una forma ideal, un motor inmóvil, una esencia, un Dios o una presencia que asegura todas las definiciones desde sí misma (Derrida, 1994). El problema de los centros es que estos atentan con excluir. Haciendo eso ellos ignoran, reprimen o marginan a otros (que se convierten en el Otro). Por ejemplo, en una sociedad controlada por la masculinidad lo femenino será lo Otro, lo ignorado y lo excluido. ¿Qué es aquello que hace posible la existencia del centro? Es la pregunta fundamental, si hacemos un dibujo de un círculo, ¿qué posibilita la existencia de un centro? ¿Qué es en el círculo lo que hace posible ese centro?.

Así entendemos que la delimitación es aquello que posibilita la existencia de los márgenes y los márgenes es el espacio en el que se decide que es lo de dentro y qué es lo de fuera, qué es lo que sí es y qué no es por no estar dentro de. ¿Cómo en última instancia se define el concepto de ciudadano? ¿No se trata de estar dentro, dentro del margen o fuera? ¿No se determina, por lo menos en Estados Unidos, la ciudadanía por el espacio en el cual se nace? “El concepto moderno de ciudadanía siempre ha operado en articulación con un concepto más amplio de pertenencia que está también fundado territorialmente” (De Sousa, 1998: 146). Y entonces tenemos que hablar de espacios que posibilitan el ser. Casi podríamos decir que la estructura de la misma modernidad niega los principios en los que dice fundarse porque se trata entonces de que es el espacio lo que determina el ser, el ser no es por sí mismo nada sino que se trata de un espacio delimitado geográficamente el que en el ámbito de la ciudadanía determina quién es y quién no es. “Por medio de su fundamento territorial, el concepto de ciudadanía guarda su integridad no sólo creando, en términos sociológicos, ciudadanos de segunda, tercera y hasta cuarta clase” (De Sousa, 1998: 147).

La existencia de los centros nos empujan a ver una realidad binaria: si existen los centros, existen entonces los extremos que son unidos o divididos por el centro mismo, no ya los márgenes como dije, pero hablamos de lo mismo, de márgenes u opuestos, aquellos que se diferencian por las posibilidades del centro. ¿Por qué las posibilidades del centro? Pues porque se trata de que el centro tenga la capacidad de ser uno u otro, el centro puede legitimar a la izquierda o a la derecha. Si esas posibilidades existen, entonces tenemos que preguntarnos, ¿Cómo es que se decide cuál de los opuestos vamos a privilegiar convirtiéndolo en el Ser o el oficial y a cuál de esos opuestos vamos a dejar fuera en el castigo del No-ser? Según Derrida nosotros no tenemos acceso a la realidad sino es por medio de códigos, conceptos y categorías, y la mente humana funciona construyendo códigos binarios o pares conceptuales (Derrida, 1994).

En el proceso de construir la realidad a partir de los pares conceptuales el ser humano se inclina a privilegiar a uno de los elementos de ese par sobre el otro convirtiendo a uno en la

interpretación de la realidad, en aquel que determina lo que se es y el Otro se convierte en el Otro que se excluye y se mantiene fuera de lo que debe ser. El problema es que normalmente es por medio de la violencia como se impone la visión de lo oficial sobre lo que no es. Tomemos, por ejemplo, la imagen de la vela que a la misma vez parece que hay dos caras mirándose una a la otra. Tal vez unas personas vean primero las caras, luego otras vean la vela, ninguna de ellas quieren ver o ven de hecho ambas cosas en la imagen, es el proceso de exclusión entendido como el deber de privilegiar la verdad de lo aparente. Cuando se ha decidido cuál es la verdad de la imagen la otra interpretación queda excluida. Pongamos por ejemplo que se desata una guerra para decidir cuál de ambas imágenes es la verdadera y que los que ven una vela ganan, entonces lo que se hace es que se educa y se imprime en la mente de las personas que la verdad es la vela en la imagen y que la otra interpretación es una herejía. De eso se trata la historia de la herejía a nivel religioso, no son más que interpretaciones posibilitadas por aquello que es tomado como verdadero y que han sido excluidas por medio de un proceso, usualmente violento. En este sentido la deconstrucción es una técnica de descentrar, de leer qué primero nos llama la atención sobre la centralidad del término y qué, por otro lado, atenta con subvertir ese término central, aunque sea provisionalmente, y que así se derribe la jerarquía que se construye a partir de la aceptación de una centralidad legitimada por el poder (Derrida, 1994: 153).

La pregunta que nos tenemos que plantear es: ¿Cómo relacionamos todo esto con el asunto de la inmigración? ¿Cómo decimos que este proceso centralizador de la modernidad se manifiesta en la leyes de inmigración y cómo estas leyes pueden ser subvertidas, deconstruidas, de manera tal que permitan la entrada en escena de aquellos que han sido llamados a jugar un papel del Otro dentro del marco social y legal de los Estados Unidos⁶ (Kwong, 1997). No perdamos de vista que este debate sobre lo que es y no es, sobre quién es o quién no, es aplicable de manera igual al problema sobre la ciudadanía de los puertorriqueños en el marco de la colonialidad

⁶ Los trabajadores indocumentados, sobre todo de razas excluidas, como es el caso de los chinos y orientales en general, muestra la dimensión de Otridad atribuida al extranjero.

que es en última instancia un intento de excluir y de convertir a un uno en un otro que no cabe y que se le ve distinto y diferente. (Rivera, 2001: 145) En este marco tenemos que enfrentarnos al tema de la inmigración y el primer espacio que hay que mirar es el inicio histórico del movimiento antimigrante.

Tenemos que reconocer que el proceso de inmigración y las leyes que lo determinan están contruidos sobre el marco de una selectividad racial, que se manifiesta en las primeras leyes de inmigración cuando en los EEUU se aprueban las Leyes de Exclusión China entre el 1882 al 1942. En 1907 se aprobaron leyes para mantener fuera a los japoneses con la promesa del gobierno de Japón de evitar la inmigración de sus ciudadanos a California, a cambio el presidente Roosevelt promete que no seguirá separando a los estudiantes japoneses de lo otros estudiantes en California (Foner, 1998).

Durante los primeros años del siglo XX, desde 1900 a 1920 la inmigración de países del este de Europa y del sur de esta se movieron a los EEUU provocando un escándalo de sobrepoblación y trabajando mucho por bajos salarios lo que hizo temer a los ciudadanos de Estados Unidos que estos inmigrantes les quitarían sus empleos por ser de beneficio para los empleadores, además se generalizó la creencia de que estos inmigrantes no podrían aprender el inglés correctamente y por ello se inició el proceso para regular la llegada de estos europeos. (Zolberg, 2006: 205) En 1921 el Congreso aprobó la ley que estimulaba la inmigración de alemanes, irlandeses y escandinavos basándose en el supuesto de que los americanos aceptarían mejor a estos inmigrantes que a los de Europa del Este y del Sur. (Zolberg, 2006: 253) La base para esa legislación era el continuismo racial en los Estados Unidos, se trató de mantener una estructura étnica del país por medio de esa legislación. Así se comienza a estructurar la pregunta sobre quién es un americano y de qué se trata el serlo.

La regulación inmigratoria, no solo en los Estados Unidos sino en todos los países, se fundamenta en la idea de la soberanía nacional.

“La tensión entre los principios de los derechos humanos y de la soberanía nacional se extiende mucho más allá del contexto de la migración ... pero en

el caso de los migrantes indocumentados alcanza un nivel particularmente alto ... La discriminación contra los migrantes indocumentados es un sustituto de la exclusión real de la frontera. Bajo tales circunstancias la eliminación de la discriminación supone una transformación radical del principio de soberanía que conocemos." (De Sousa, 1998: 127)

La existencia de las naciones estados se ha estructurado de tal manera que pareciera que no se puede intervenir en los asuntos internos de otros países en que se provoque una crisis a escala internacional, tomemos el ejemplo de Rusia y su política étnica con los chechenos en la cual no intervienen los países que sí intervinieron en el asunto de Kosovo en nombre de la humanidad y de los derechos humanos. Aún hoy en día existen estructuras gubernamentales que se enfrentan a los procesos globalizantes desde una perspectiva moderna, fundándose en la idea de la soberanía y de las naciones estados que se fundan sobre identidades raciales, usualmente excluyentes.

En este marco se puede colocar el asunto de Pinochet que fue defendido por la "democracia" de Chile porque el caso, según ellos, es un asunto interno y las demás naciones no tienen derecho a intervenir en dicho proceso. Sin embargo, tenemos que fijarnos en que si por un lado este proceso ejemplifica este choque de ideas sobre la soberanía, también nos sirve para ver que los procesos globalizantes no se montan sobre supuestos modernos de soberanía nacional racial y que por lo tanto estos procesos han posibilitado el nacimiento de nuevas estructuras que ejemplifican el rompimiento del sujeto como fundamento de la cosmovisión nacional (Friedman, 1999). La desaparición del sujeto como base de una construcción nacional ha permitido que la comunidad internacional se entienda a sí misma como un todo. Las ideas de las esencias excluyentes y las de que la existencia del uno imposibilita la existencia del dos están en crisis y esto nos está empujando a una nueva aurora en cuanto a la constitución de los conglomerados nacionales y las posibilidades de la existencia de naciones pluriculturales o multiculturales (Kymlika, 1996).

Ahora la realidad es interpretada como posibilidad de relaciones y esas relaciones se entiende que se fundan sobre consensos y

diálogos. Estas ideas nos abren nuevas posibilidades para enfrentar el problema de la inmigración internacional. Así como la comunidad internacional ha entendido que el problema Pinochet es un asunto internacional de violaciones de los derechos humanos que tienen de por sí fuerza internacional, por otra parte se empieza a abrir la posibilidad de que el conflicto sobre la inmigración se comience a ver como un problema de derechos humanos y como tal, como un conflicto de márgenes internacionales (Dorfman, 2002).

Si los derechos se entienden como reconocimientos universales de la dignidad humana, así también se puede pretender que la soberanía nacional ceda ante los reclamos que nacen de la violación de los mismos. Estos derechos humanos encuentran su legitimación, no en los derechos civiles reconocidos en las constituciones nacionales, ya que estas se limitan a reconocer derechos a los que integran el país, sino que los derechos universales encuentran legitimación en las organizaciones internacionales que estructuran toda su acción desde una perspectiva humanitaria (Nair, 2006).

Es un hecho muy particular que durante los primeros cien años de la existencia de la República de los Estados Unidos la inmigración estaba pobremente regulada. Por un lado, se tenía una mínima regulación hecha en el 1798 en la que se autorizaba al Presidente a expulsar a algún inmigrante o extranjero que se considerara peligroso. Como ya habíamos dicho, en el 1864 el Congreso aprueba la ley que estimula la inmigración blanca en función de preservar las raíces étnicas de los americanos, pero en dicha legislación se excluían a los procedentes de Europa del este y del sur.

En el 1875 se establece un estatuto para poder excluir o expulsar a prostitutas y a los convictos por medio de procesos inmigratorios, este estatuto fue seguido por el de 1882 en el que se imponía un impuesto de inmigración de cincuenta centavos y se excluían a los locos, convictos, idiotas y a las personas que pudieran constituir una carga social. Para 1917, coincidentemente con la fecha en que se impone la ciudadanía a los puertorriqueños, en los Estados Unidos se hace una gran revisión de las regulaciones inmigratorias, aun sobre el veto del presidente Wilson. En ese momento se implementa la prueba del alfabetismo y se crea la zona de exclusión asiática, de la cual se salvan los japoneses por el acuerdo entre caballeros al

cual llegan los presidentes de ambos países. En esas legislaciones, de 1917 y 1924, se estructura completamente toda la política inmigratoria de los Estados Unidos. Por un lado, se establecen las limitaciones y restricciones cualitativas en cuanto al alfabetismo y por otro, se imponen las limitaciones numéricas. Estas regulaciones permanecen casi intactas hasta la nueva regulación de 1952, año en el que se estructura definitivamente la regulación inmigratoria que aún hoy, con enmiendas y algunos cambios, es la que rige este campo en los Estados Unidos. (Zolberg, 2006: 199- 292).

Los procesos inmigratorios de los Estados Unidos se fundamentan en las estructuras nacionales y nacionalistas que se basan en la idea de la existencia de la soberanía nacional y en la idea de que esa soberanía permite que las naciones prescriban quiénes son y quiénes no son parte de ese cuerpo político, por medio de la regulación de la ciudadanía nacional y de la inmigración transnacional. En este contexto, ante las posibilidades que está abriendo el proceso globalizador, tenemos que preguntarnos: ¿Qué efectos han tenido estos procesos en las regulaciones inmigratorias? ¿Qué efectos deberían tener?

Para poder enfocar adecuadamente este tema me concentraré en lo que Boaventura Santos elabora al respecto en su libro *La globalización del derecho*. Pero antes de entrar en lo que Santos nos puede decir sobre la regulación internacional de la inmigración veamos de forma sucinta de qué hablamos cuando nos referimos al proceso globalizador y para ello me concentraré en lo que dice al respecto, no de Suosa Santos sino Thomas L Friedman, quien en su libro *The Lexus and The Olive Tree* elabora una teoría de la globalización entendiéndola como un choque cultural y económico (Friedman, 1999: 21). Uno de los elementos fundamentales del proceso globalizador es que la información y el acceso a la misma es lo que caracteriza al movimiento como uno verdaderamente globalizador. Nos enfrentamos al fenómeno de la comunicación internacional y mundial por medio de la cual se puede conocer cualquier cosa de cualquier lugar en cualquier momento. De esta forma la globalización abre nuevos espacios de regulación internacional. El mismo título del libro de Friedman nos sugiere que el proceso globalizador se enfrenta a las resistencias nacionalistas

y soberanistas que tratan de perpetuar estructuras que no se dobleguen a las voluntades internacionales. El *lexus*, metáfora de la velocidad y tecnología de los procesos globalizadores y, por otro lado, el árbol de olivo como metáfora de las culturas ancestrales y petrificadas que se resisten a la intrusión de nuevos modelos, de lo marginal y de los que no es ellos mismos, lo diferente. El problema radica en que algunos creen que esas culturas ancestrales se encuentran amenazadas con el contacto con los microchips y la velocidad vertiginosa de las nuevas relaciones internacionales. Se afirma que estos procesos a su vez empujan procesos de relativismo cultural en los cuales las estructuras tradicionales se pondrán en duda a la luz de los nuevos adelantos tecnológicos y en el campo de los derechos humanos. Esta puesta en escena de la duda como medio de democratización pondrá a las culturas al tanto de la nueva repartición del poder mundial en cuanto a que se está dando un proceso democratizador universal (Friedman, 1999: 80).

Según Friedman las grandes masas tienen acceso a aquellos espacios que se le habían reservado a los que esgrimen el poder como excusa para mantener a los otros fuera de esos ámbitos. Hablamos entonces de la democratización de la información, ya nada es secreto, es tiempo de las verdades claras y atrayentes, es tiempo de que las verdades tradicionales se encuentren cara a cara con sus contrapartes y así se posibiliten espacios de diálogo y de cambio, metanoia, ideológico (Friedman, 1999: 142-143). Por otra parte hablamos también de la globalización de las finanzas, ya no hay que ir a Wall Street a invertir, solo enciende tu computadora y podrás hacerlo, sin gurús, sin bróker y sin consejos de los que dominan el campo. La otra democratización es la de la tecnología, en general todos los espacios sociales comienzan a abrirse a las nuevas tecnologías que fomentan nuevas instancias de cooperación y participación, así como de desarrollo y el rompimiento del aislamiento en el que usualmente se sumergen los países.

Estos procesos se acompañan de otra democratización, de la que Friedman no habla, se trata de la democratización de los derechos. Estamos en el tiempo post-Pinochet, estamos en los ámbitos de los derechos humanos, la nueva cultura ha pasado a resaltar los valores postmaterialistas como los derechos y la paz o el medio ambiente.

Los derechos humanos se han convertido en una instancia que promueve los encuentros y las posibilidades de integración de las soberanías nacionales en el ámbito de las relaciones internacionales (Friedman, 1999: 162).

En este marco se encuentra el aporte de De Sousa Santos cuando cuestiona por qué la comunidad internacional ha prestado tanta atención a las regulaciones internacionales sobre el movimiento de bienes y productos entre los países y no ha prestado casi ningún interés al problema del flujo de personas entre las fronteras internacionales. Al respecto de esto dice: “la comunidad internacional ha prestado relativamente poca atención al movimiento intrafronterizo de personas, ausencia que es especialmente notoria si se compara con los elaborados repertorios de leyes uniformes, convenciones internacionales y *lex mercatoria* sobre el movimiento de bienes y servicios” (De Sousa, 2001: 196). Es en este espacio que se comienza a pensar en torno a la importancia de las migraciones internacionales, recordemos que la migración no siempre tiene razones económicas sino que existen las políticas y las relocalizaciones de comunidades enteras que huyen de guerras y masacres, así como del apremio económico y social. Existe en este contexto la propuesta de impulsar el reconocimiento de un nuevo derecho humano internacional, el derecho al movimiento internacional, el derecho de las personas a moverse de país en país y a buscar de esa manera una vida de mayor dignidad. El problema que enfrenta este derecho es que los países se resisten a ceder sus poderes soberanos, se dice que permitir una legislación internacional sobre la inmigración, o permitir que exista tal cosa como un derecho humano a la migración lesionaría los poderes que tanto esfuerzo y sangre han costado. Roger Net se hace la pregunta fundamental en cuanto a este asunto y dice: “¿Cuál es el derecho que nos falta para asegurar que todos los derechos sean disfrutables? El derecho a la libre migración”.⁷ Este derecho implicaría que las personas podrían moverse de país sin tener que enfrentar restricciones nacionales o internacionales. Por un lado, esta desregulación permitiría que el discrimen intranacional contra los migrantes se redujera sustancialmente ya que usualmente el mismo se monta sobre la

⁷ Net, Roger. “*The Civil Right We are Not Ready For.*” 81 *Ethics* 212, 1971. (Legomsky, 1999: 212)

idea de que los no-ciudadanos son inferiores, además de que los ilegales se ven usualmente sometidos a una serie de injusticias ante las cuales se ven atados por no disponer de medios para su solución. “La discriminación que sufren es doble: de una parte, sus poderes jurídicos son muy escasos; de otra parte, su vulnerabilidad social hace casi imposible la lucha por la efectividad de sus derechos, y es común la impunidad de las violaciones a estos derechos.”⁸

El derecho al libre movimiento sería un derecho doble, por un lado el derecho a ir a otro país y por otro, el de venir desde otro país. Implicaría en primer lugar que las personas podrían escapar de situaciones de sobrepoblación o falta de recursos, esta sería la dimensión material del derecho. Por otra parte se disfrutaría del derecho a huir de la opresión, los abusos y hasta de órdenes sociales desagradables, esta sería la dimensión puramente política del derecho. ¿Qué ejemplos podríamos encontrar al respecto del derecho al libre movimiento? Solo piense en los Estados Unidos donde cada ciudadano de un estado tiene el derecho a moverse a otro estado sin problemas o podemos pensar en la nueva estructura de la Unión Europea que establece una desregulación parcial, interna, de los derechos migratorios entre los países que la componen aunque dicha desregulación se convierte en una regulación rígida cuando se trata de la migración externa. ¿Qué beneficios puede traer esta desregulación migratoria? Por un lado, se podría hablar de que existen muchas posibilidades de que se estrechen lazos entre las personas de diferentes nacionalidades bajando las posibilidades de la guerra que usualmente se funda sobre el desconocimiento que se tiene en una región sobre la realidad política y social de otra.

Por otro lado, las personas podrán superar las estructuras nacionalistas cerradas, aunque ello no implica que las diferencias nacionales serán borradas, pero el nacionalismo excluyente sufrirá cambios ya que esa exclusión no tiene cabida en un nuevo ordenamiento migratorio internacional. Sería posible, también, superar los conflictos sociales que surgen de la pérdida de las contribuciones científicas, artísticas y políticas que podrían hacer aquellos que pierden sus energías en la búsqueda de medios para vivir y también las energías que se pierden en los procesos que desatan

8 Ibid. P 117

los mundos centrales tratando de evitar que los excluidos puedan pasar a disfrutar de las comodidades que ellos disfrutaban. Por último, es cierto que sin ser definitiva esta estructura de migración abierta podría ayudar en la regulación de los problemas de sobrepoblación mediante la relocalización voluntaria de poblaciones en un proceso de difusión poblacional pasando de áreas de mayor concentración a áreas de menor concentración poblacional. Sin embargo, esta propuesta de una migración abierta y reconocida como un derecho humano universal trae consigo objeciones y problemas que no podemos ignorar. Si bien es cierto que esta desregulación puede provocar que aumente el desequilibrio social y provocar nuevas tensiones en las sociedades nacionales mientras el proceso se inicia.

No podemos evitar el encontronazo entre los países que usualmente controlan el ámbito internacional y aquellos países que reclamarán cada vez mayores poderes de participación y de cooperación internacional. Estos procesos empujarían una búsqueda del equilibrio internacional por medio del abandono de poderes que se encuentran en manos de las metrópolis en favor de aquellas regiones que comienzan a surgir como aliados o como copartícipes del proceso global. Esta es la lucha que hoy se lleva a cabo en los Estados Unidos, de la cual habla William Haynes en su libro *The Clinton's World* en el que describe una sociedad internacional menos inclinada a la consecución de los intereses americanos y más inclinada a la consecución de los intereses internacionales como son los derechos humanos y el medio ambiente natural. Haynes establece esto como una crítica a la política internacional de Clinton, pero desde una perspectiva de los Derechos Humanos tenemos que afirmar que un mundo multilateral es mejor y más seguro que el mundo unilateral que añora Haynes (Haynes, 1999).

Estos cambios en favor de una regulación migratoria abierta está dando sus primeros pasos en el espacio de los refugiados internacionales de los cuales dice Sousa Santos: "Dos nuevos tipos de migración transnacional involuntaria crecerá en los próximos años. El primero será causado por las catástrofes ambientales... la otra es la de aquellos que aún quedándose en el mismo lugar se convierten en refugiados por las condiciones políticas bajo las que viven migraron" (De Sousa, 2001: 132). Ese es el caso de los

rusos que de la noche a la mañana eran refugiados en países que nacieron a causa de la caída del bloque soviético. En este aspecto las Naciones Unidas han hecho una labor encomiable aunque en algunas ocasiones desacertadas en cuanto al problema de los refugiados. Recordemos que nuestro enfoque es que el problema de los refugiados es el espacio en el cual una desregulación de la migración internacional tiene cabida. Se trata de estudiar un poco cómo se estructuran los compromisos de las naciones en cuanto al problema de los refugiados para saber hasta qué punto será posible la estructuración de una ampliación de esos compromisos en favor de todos los inmigrantes. (Goodwin, 1996).

Encontramos en la historia de las Naciones Unidas que en su Asamblea General de 1950 se adoptó el estatuto que regularía el establecimiento de un Alto Comisionado para los Refugiados cuyas funciones principales serían: proveer protección internacional y buscar soluciones permanentes al problema de los refugiados por medio de la repatriación voluntaria o por medio de la asimilación en nuevas comunidades nacionales (Franco, 2003). La alternativa de la asimilación parecería paradójica pues insinúa la necesidad de que el refugiado reniegue de sus características culturales, pero en el marco de la migración internacional, en el caso de los refugiados, se entiende que no se trata de asimilación per se sino de una integración en la diversidad sin que el mismo se tenga que tragar al otro. Estos experimentos serían la base para la construcción de sociedades multiculturales que necesitarían la elaboración de derechos diferenciados que sirvan de protección al refugiado y el migrante dentro de un marco de respeto intercultural y de cooperación global. Estas funciones del Alto Comisionado se van delimitando en otras más específicas y prácticas como sería la búsqueda de consensos internacionales y la elaboración de tratados que estructuren una política internacional sobre los refugiados.

Además, se trataría de promover las admisiones de refugiados por países anfitriones. En este sentido las Naciones Unidas desempeñan un papel fundamental en la elaboración de las políticas internacionales sobre la condición de los refugiados. Estas políticas tienen que cimentarse sobre los supuestos de que se están construyendo nuevas sociedades multiculturales y que

las mismas son el fruto de todo un movimiento migratorio que se verá acelerado por la democratización que impulsa la globalización como fenómeno económico y cultural. Ahora bien, esas sociedades multiculturales necesitan de delimitaciones políticas, internas, que permitan la existencia de lo Otro y de el Mismo en un espacio compartido que no se puede convertir en un espacio de opresión para las minorías que se integran a las nuevas sociedades por medio de unas políticas abiertas de migración.

¿Cómo lograr estos espacios de respeto y comprensión social? Una alternativa es el reconocimiento de derechos diferenciados (Kymlicka, 1996: 46) que reconozcan en las estructuras sociales una serie de derechos a grupos, además de a individuos, con el objetivo de permitir que dichos grupos puedan integrarse sanamente y activamente en la nueva estructura social que les acoge. ¿No serán los derechos diferenciados,⁹ así como el derecho humano al libre tránsito, los fundamentos de una nueva política migratoria y de una nueva fachada de la organización internacional y de la distribución del poder en función de un mundo cada vez más interconectado? Yo creo que sí.

Bibliografía

- Agustín, S. (2006). *Las confesiones*. México: Lectorum.
- Bosweel, R. (2000). *Immigration and Nationality Law*. N.C: Carolina Academic Press.
- De Sousa Santos, B. (1998). *La globalización del derecho*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Deleuze, G. (1989). *El pliegue*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Derrida, J. (1994). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cambridge University Press.

⁹ El concepto de los derechos diferenciados, según discutido por Kymlicka, abre la puerta para la construcción de una sociedad abierta y tolerante. Esta perspectiva es más amplia que la mera multiculturalidad.

- Dorfman, A. (2002). *Exorcising Terror*. Canada: Sever Stories Press.
- Ferro, R. (1995). *Escritura y deconstrucción*. Argentina: Ed. Biblos.
- Foner, E. (1998). *The Story of American Freedom*. N.Y.: Northon and Co.
- Franco, L. (2003). *El asilo y la protección internacional de los refugiados en A.L.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Friedman, T. (1999). *The Lexus and the Olive Tree*. N.Y.: William Morrow and Co.
- Goodwin, G. (1996). *The Refugee in International Law*. N.Y.: Oxford University Press.
- Haynes, W. (1999). *Clinton's World*. N.Y.: Greenwood Publishing Group.
- Happold, F.C. (1990). *Mysticism*. N.Y.: Penguin.
- Kwong, P. (1997). *Forbidden Workers*. N.Y.: Northon and Co.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. México: Paidós.
- Legomsky, (1999). *Immigration and Refugee Law*. N.Y.: University Case Books.
- Martin, D. (2005). *Immigration Stories*. N.Y.: Thomson.
- Nair, S. (2006). *Y vendrán*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Polo, R. (2005). *Guía sobre el derecho de asilo*. Madrid: Ministerio del Trabajo.
- Rivera, E. (2001). *The Legal Construction of Identity*. Washington DC: APA.
- Stiglitz, J. (2003). *Globalization and it's Discontents*. N.Y.: Northon and Co.

Desafíos en el trabajo antirracista y pasos afirmativos hacia la consciencia-acción dentro del esquema racial puertorriqueño

María I. Reinat Pumarejo¹

Entablar un simple diálogo sobre racismo, lo cual es indispensable si se le quiere erradicar, es laborioso en nuestra Isla dado cuánto se evade, se niega o se trivializa el tema. La simple mención de la palabra atemoriza, incomoda y en ocasiones hasta agravia a muchos y muchas, ocasionando patrones de respuestas que tienden a desestimular una conversación saludable sobre éste. Cuando una persona de tez negra expresa vulnerabilidad al compartir una experiencia sobre racismo, podría escuchar como reacción las siguientes expresiones: “tienes un problema de complejos”, “es el único tema que tienes”, “tienes que dejar las excusas”, “supéralo”, “estás estancado”, “déjate de estupideces/niñerías/ridiculeces” (u otras variantes vulgares), o peor, por traer el tema a consideración, le increparán con un “el racista eres tú”.

De igual forma, si la persona hace notar que en determinada agencia o institución hay una representación desproporcionada de personas blancas y, por ende, falta de representación de personas visiblemente negras, es casi de rigor que se diga, de forma tajante: “todos somos negros en Puerto Rico”, “mi abuela era negra”, “y tu abuela a’ onde está”. Estas frases intentan convencer, sin mucho éxito, debemos aclarar, a las personas negras, sobre lo irrazonable de su expectativa de representación.

Ninguno de estos patrones predecibles que hemos descrito, facilitan el entendimiento sobre el racismo. Más bien funcionan como tapujos que tienden a recrudecer el problema al actuar como “micro-agresiones” o “micro-asaltos” raciales (Wing Sue, 2010). Las microagresiones son prácticas y conductas de uso común,

1 Educadora y organizadora antirracista. Directora del Colectivo Ilé y profesora del curso Raza, etnicidad y derechos humanos de la Maestría en Sistemas de Justicia con especialidad en Derechos humanos y procesos antidiscriminatorios en la Universidad del Sagrado Corazón.

socialmente aceptadas y hasta en apariencia “inocentes”, que denotan hostilidad hacia las personas negras u otras racializadas como inferiores en cualquier esquema racial (ej., dominicanos y haitianos). Quizás la mejor manera de explicar su significado en el vernáculo cotidiano de nuestra Isla, es decir que son respuestas que ponen a la persona “en su lugar”, al recordarle, consciente o inconscientemente, su lugar de inferioridad dentro del esquema racial. Cuando por ejemplo, en respuesta a una persona que se arriesga a compartir su experiencia de racismo, se le dice que “tiene un problema de complejos” o que “se deje de nimiedades o ridiculeces”, se trivializa el impacto social de la experiencia y se reduce esta a ineptitud personal. Además, se desacredita su habilidad para discernir lo real de lo irreal y la persona puede llegar a creer, a fuerza de repetición social, que, en efecto, hay algo inadecuado sobre ella. Al poner a la persona negra “en su lugar”, dejar de ser un “negro o negra parejero” dirían otros, y ella aceptarlo, se valida la atribuida “inferioridad”, y se asegura que no vuelva a traer temas que incomodan, particularmente a los(as) privilegiados por el racismo. Demás está decir que estas dinámicas raciales nos empobrecen y deshumanizan a todos y todas. Requieren un distanciamiento y falta de empatía del que se niega a escuchar, y pueden re-victimizar a la persona de tez negra, si no logra ésta reconocer los patrones raciales que exigen su silencio.

Para encarar el racismo y que haya transformación genuina es necesario entender que en todas las sociedades se consumen narrativas raciales del uno u el otro, y que estas condicionan nuestras relaciones, e incluso informan decisiones que podemos tomar en distintos ámbitos de nuestras vidas. Negar nuestra socialización y pretender que no hemos sido parte de este proceso natural, imposibilita el crecimiento personal, aparte de mostrar enajenación de lo que es un problema mundial. Prueba de la temprana socialización y el efecto nocivo en los niños(as) puertorriqueños(as) fue documentada por investigadoras asociadas al Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey en el *Proyecto Más allá de la autoestima: Hacia un acercamiento integral de una pedagogía anti-racista en escuelas elementales*. Lograron estas captar un

crítico nivel de violencia verbal y psicológica hacia los(as) niños(as) negros(as) mediado por frases degradantes que hacían alusión a rasgos físicos, higiene e hipersexualidad, entre otras. De acuerdo con las madres y las maestras participantes de grupos focales, los insultos producían tal inestabilidad emocional (humillación, aislamiento, baja estima) en los niños(as) negros(as), que incluso eran expulsados de la escuela, a veces por enfrentamientos físicos, o simplemente se marchaban de la Isla buscando otros horizontes más dignos (Franco Ortiz et al., 2009).

A pesar de todas las insuficiencias que podamos tener debido a nuestra socialización racial, nuestra experiencia de trabajo nos dice que en Puerto Rico hay interés y disposición para participar de procesos educativos y de desarrollo de conciencia antirracista. Sin embargo, en todos los ámbitos profesionales donde hemos incursionado, los participantes de nuestros procesos reconocen que el proceso de formación profesional no los(as) ha capacitado para encarar estresores o situaciones raciales en el ámbito de trabajo. Las instituciones educativas, al igual que muchas otras, se han mantenido al margen de esta realidad, dejando a sus alumnos sin directrices sobre el tema.

Una exigencia de cualquier proceso antirracista, particularmente si ostentamos posiciones de poder, es entenderlo más allá de la experiencia personal. La experiencia humana, y la opinión personal que se deriva de ella, aunque es una importante referencia, no necesariamente nos cualifica para entender y erradicar el racismo. A la pregunta de qué es racismo, la cual hemos hecho por casi treinta años en procesos antirracistas formales, la mayor parte de las personas pueden contestar que son insultos y conductas en contra de las personas negras u otras racializadas como inferiores; es repudio, discriminación o acciones negativas hacia una persona negra. Rara vez se contempla en la contestación su naturaleza sistémica. Se le ve como un problema entre personas. Si se le pregunta que describa a un racista, la mayoría dirá que son personas ignorantes, pocos evolucionadas, que odian, discriminan y ostentan los valores socialmente más repudiables. Con esta definición, no mucha gente querrá seriamente reflexionar sobre su propia socialización racial; tajantemente negarán intimidad con el tema, y subestimarán en el esfuerzo, su impacto social. Pocas podrán y querrán explicar por qué

bajo todos los estándares de bienestar, por ejemplo en educación, salud, vivienda, trabajo e ingreso, las personas negras o más oscuras de piel, como grupo social, se encuentran mundialmente en peores circunstancias. Definir el racismo y mirar el contexto histórico es una necesidad si queremos erradicarlo.

Contexto histórico

El racismo es un esquema y ordenamiento racial propio de la historia colonial, que presupone la superioridad del europeo invasor (racializado como blanco) en tres áreas esenciales: belleza, inteligencia y cultura. Basta con recordar nuestros orígenes para entender que el español, con ansias de poder, se impuso como modelo de humanidad al africano y al taíno, precisamente en estos tres renglones. Más aún, utilizando la fuerza bruta, comenzó a recabar riquezas y estatus social preponderante para sí mismo con exclusividad. Una serie de decretos reales, directrices y complicidades de la antropología física y las instituciones religiosas, comenzaron a trazar las primeras líneas de un macabro esquema racial que usurparía tierras, bienes y cuerpos para beneficio del llamado blanco y que constituiría las bases para el incipiente capitalismo de las Américas. En el transcurso del dominio español en la Isla se desarrollarían instituciones que representarían sus intereses y el de sus descendientes. Velarían estas por asegurar su posición como modelo de humanidad (en cuanto a inteligencia, belleza y cultura), incluso después que la esclavitud fuera abolida, y lealmente rendiría beneficios sociales, culturales y económicos (Montagu, 1997; Sued Badillo, et al., 1986).

A este esquema se le sobrepondría el racismo estadounidense, el cual tiraría por la borda el colorismo criollo². Utilizaría su escueto esquema para racializar a la Isla entera como “negra”³. Una serie de imposiciones de corte militar, político, social y cultural retardarían hasta el presente nuestro sentido ontológico, lesionando nuestra capacidad soberana y asegurando el control de los EEUU.

2 Colorismo – Dentro del esquema racial es asignarle más valor al que esté más cerca del blanco en pigmentación y/o características físicas y menos valor al más alejado; mientras más clara la tez de la persona y/o más cercano al fenotipo asignado al europeo blanco, más privilegio y acceso al poder tendrá.

3 En su esquema no hay sutilezas, gradaciones, ni significados discretos. Vea caricatura de la época en [http://en.wikipedia.org/wiki/File:School_Begins_\(Puck_Magazine_1-25-1899_cropped\).jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:School_Begins_(Puck_Magazine_1-25-1899_cropped).jpg)

Racismo Institucional

Elevar la discusión sobre racismo, y sacarlo de los planos ordinarios y subjetivos, requiere entender que el prejuicio a favor de los más blancos todavía existe en la fibra institucional –forjado y reforzado en el transcurso de más de 500 años de historia colonial. Abolida la esclavitud, no hubo gran legislación o empuje a nivel estructural para que las instituciones representaran a todos y todas por igual. Se presumió, que tal y como funcionaban, podían representar y reproducir beneficios para las personas negras en su nuevo estatus legal –se abolió la esclavitud, pero no los prejuicios raciales. En otras instancias, no hubo omisión, sino que conscientemente se instituyeron prácticas agresivas de exclusión para preservar el estatus preponderante del blanco (ej. exclusión de clubes y asociaciones y otros espacios de promoción social). El racismo institucional, hoy día no es tan obvio. Para identificarlo, se necesita un crisol antirracista y mucha capacidad crítica.

Tome por ejemplo el currículo de enseñanza de Estudios Sociales. Sin bien es cierto que los libros utilizados para su enseñanza se actualizan regularmente, todavía hoy, no dejan de presentar al hombre español (correcta o incorrectamente racializado como “blanco”) en una luz más favorable, y a las personas negras como inferiores. El libro *Somos Puerto Rico: el país, la patria*, utilizado formalmente hasta el 2010 como texto de Estudios Sociales en el tercer grado, presenta a los españoles como “muy ágiles de pensamiento, ambiciosos de poder y riquezas, diestros en las armas”. En cambio, de nuestros ancestros negros dice que “a los esclavos les gustaba la música, el baile y la narración de historietas” (La Biblioteca, 2002: 123). Note, en el contraste, cómo se reduce ante los ojos de nuestros niños y niñas la imagen y genio de sus ancestros negros. En ningún momento se explica que la historia de ellos no comenzó con la esclavitud –que no eran esclavos, sino **africanos** esclavizados–, que provenían no de un país llamado África, sino de un **continente** albergando 54 países y más de 2,000 lenguas; de sus grandes glorias y civilizaciones, de sus posiciones dignas como artistas, ingenieros, reyes y reinas entre otras (Godreau, et al, 2013). ¿Cómo entonces, puede un niño o niña negra generar un autoconcepto y valoración

positiva, cuando el sistema de educación inclina a los maestros(as) de Puerto Rico a presentar una historia tan distorsionada y sesgada a favor de los llamados blancos?

Hoy no estamos encadenados, y legalmente se supone que hay igualdad, no obstante, el sistema educativo, en cuanto a la enseñanza de estudios sociales, continúa promoviendo la idea de que el español (o el blanco) es más inteligente, más bello y más evolucionado culturalmente. Por ende, no nos sorprende que muchos y muchas sigan negando su negritud, cuando esta y otras instituciones continúan propagando ideas malsanas que lógicamente promueven nos distanciamos de nuestros orígenes africanos. Para corroborar este argumento, consideremos al 80% de personas que se distanciaron de su negritud, declarándose blancos sin ninguna otra mezcla, en el censo del 2000 (Reinat-Pumarejo, 2012). Por otro lado, el sistema educativo envía a los niños blancos, o más claros de tez, el mensaje inequívoco de su posición superior con relación a las personas negras. Tendrán estos, a base de una estimulante socialización, una visión más positiva del mundo, una expectativa de pertenencia en las instituciones, mayor seguridad al incursionar en ellas, y relativo acceso a estas (relativo al considerar el impacto de otras opresiones que actúan en alianza, ej., clasismo, sexismo, heterosexismo, diversidad funcional entre otras). Este es un claro ejemplo de racismo institucional que ocurre ante nuestros ojos, pero por el patrón social de contener el racismo (negarlo, trivializarlo o discutirlo), no es registrado por las personas.

De la misma manera que analizamos con lente antirracista el sistema educativo, es imperativo examinar otras instituciones o estructuras puertorriqueñas, el sistema legal, los medios de comunicación, el gobierno, sistema de salud, los partidos políticos, la banca y otras, para determinar qué, de su fibra institucional, continúa desproporcionadamente reproduciendo privilegios y beneficios para los más blancos y peores circunstancias para las personas negras o de tez más oscura. Para hacer un examen de las instituciones, y expurgarlas de racismo, es necesario considerar los siguientes niveles de racismo institucional y analizarlas críticamente por lo cual sometemos preguntas en cada renglón institucional:

- **Personal contratado** – ¿Quién está representado(a)? ¿Dónde está ubicado(a) en la escala de poder y salarios? ¿Qué tipo de adiestramiento recibe sobre el racismo y las relaciones raciales? ¿Está la organización o institución preparada para aceptar a trabajadores que hablen con honestidad, particularmente sobre desigualdad e inequidad? Cuando se contratan personas negras, ¿se transgrede su afrodescendencia con requisitos especiales, como por ejemplo estirarse el pelo o que no lo lleve en dreads? ¿Qué tipo de sistema de agravios tienen los trabajadores a su disposición, y está este atemperado a situaciones raciales?
- **Política pública, procedimientos, prácticas y programas** – ¿Qué cosa promueve y protege la política pública que establece una institución? ¿Cuáles son sus orígenes? ¿Cuáles son los resultados al implantarla? Sin importar intención, ¿quiénes se benefician o perjudican? ¿Produce resultados desproporcionados hacia un grupo u otro a pesar de aparentar ser neutrales? ¿Cómo asegura la institución resultados equitativos? ¿Cómo se documenta el impacto de los programas diseñados para ejecutar su misión? ¿Se utiliza la variable raza como parte de su evaluación?
- **Constituyentes** – ¿Quiénes son los integrantes de una organización o institución a base de raza? ¿Quiénes la acceden con más facilidad? ¿Cuál es la relación de poder que existe entre los constituyentes, el personal y los ejecutivos de una organización o institución? ¿Cómo se incluye o excluye a los grupos que la organización dice servir?
- **Estructura organizacional y cultura organizacional** – ¿Qué criterios se utilizan en la toma de decisión? ¿Hay democracia y participación para todos? ¿Cómo son los sistemas de comunicación? ¿Qué valores y visión de mundo representa la estructura organizacional? ¿Cuál es el origen de la cultura organizacional? ¿Qué mecanismos existen para la rendición de cuentas?

- **Misión, propósito e identidad** – ¿Cómo los documentos que establecen la identidad de una organización o institución, aseguran y representan el interés de todos(as), considerando los privilegios históricos hacia unos grupos? ¿Está la misión, propósito e identidad de la organización en congruencia con metas antirracistas? ¿Acaso existen tales metas?

Una institución no debe satisfacer su impulso antirracista contratando a un puñado de personas negras por presión pública o requerimientos legales. Es importante asegurar que el ambiente de trabajo en el cual estas personas van a desenvolverse, es conducente al ejercicio de sus buenos haberes. Es igualmente importante asegurar que ascenderá justamente si cumple con las exigencias del sistema de promoción, que no habrán requisitos que trasgredan su identidad como afrodescendiente, que podrá expresarse en cuanto a retos que pueda tener la institución y que no será penalizado por hablar sobre racismo institucional. Las organizaciones que consciente o inconscientemente, limitan el pleno desenvolvimiento de sus empleados negros se encuentran en una peligrosa etapa simbólica – donde se aparenta la inclusión justa de las personas negras, pero se evade la introspección seria, no se asignan recursos para esta y no existe la disposición para hacer cambios estructurales y culturales.

Cultura y racismo cultural

La cultura va más allá de aquellos aspectos obvios como son la vestimenta, la música, el baile, la comida y los artefactos representativos de un grupo. Funge, como un importante ordenador de la experiencia humana, le da a los grupos un sentido de identificación cultural colectiva, le da sentido de dirección a un grupo, crea parámetros y pone límites culturales al cambio, y finalmente, impacta el potencial político de un grupo (Ani, 1994). La cultura, en su forma natural, es salvación y resistencia a situaciones opresivas. Suprimida ésta, se pierde el sentido de dirección y queda

el colectivo a la merced del interés ajeno. De ahí, la importancia de espacios de diálogo e introspección sobre el racismo. ¿Cómo protegemos el interés de los puertorriqueños(as) cuando nuestra cultura – nuestra tabla de salvación y brújula orientadora – se tira por la borda por motivaciones de corte partidista?

Para empezar, no podemos desentendernos de nuestra experiencia colonial y los patrones políticos de dominación que se establecieron con España y luego con los Estados Unidos. El racismo expresado por nuestros colonizadores concebían a nuestros ancestros taínos y africanos como menos civilizados e incapaces de regir sus propios destinos. Este dominio, logrado primeramente de forma militar, no sería total sin quebrantar su sentido de posibilidad, sus anhelos de libertad, y su espíritu colectivo. Las costumbres y formas de vida de nuestros ancestros fueron amenazadas y se impusieron, por coacción o convencimiento, los valores que le eran propios y utilitarios a los colonizadores de ambas naciones.

Aunque por generaciones, hemos ofrecido resistencia a la agresiva promoción asimilista, no hay duda de que la cultura estadounidense ha dejado su huella. Nuestro lenguaje, tradiciones, prioridades, sentido de progreso, sentido de tiempo, definición de bienestar, sistema de valores, y otros aspectos igualmente definitorios han sido influidos en la relación de sujeción con los EEUU. Considere como ejemplo cómo el mercado estadounidense promueve, para propósitos de consumo, apetencias que no surgen orgánicamente de la Isla. El llamado “black friday” por ejemplo, ha cautivado a tal grado a una porción de nuestra sociedad, que muchos no ponen reparos a las abominables filas, a atropellar a quien se interponga en su camino hacia el resplandeciente plasma que está en especial, e incluso, a exponer a sus criaturas a este ambiente salvaje de manipulación consumista. En aras materiales, se doblega el espíritu, olvidando valores básicos de convivencia, dignidad y respeto hacia otros(as). Es un juego comercial perverso que recaba grandes beneficios económicos mientras el consumidor se expone a una experiencia cultural de degradación. El individualismo, la falta de empatía y el materialismo, en esta situación, se anteponen en una sociedad caracterizada por su espíritu gregario. El fraccionamiento

de la sociedad es una posible consecuencia, particularmente al considerar el impacto acumulativo de estas prácticas y políticas inhumanas.

En cuanto a la influencia cultural africana, muchos no harán distinción entre la cultura puertorriqueña y la cultura negra. Después de todo, resonamos sin inhibiciones al toque del tambor, podemos enloquecer por una alcapurria de jueyes, entendemos la influencia africana en nuestra música, y el más o el que menos, puede recitar una estrofa de “Majestad negra” de Luis Palés Matos. Sin embargo, aunque debemos estar orgullosos de estas expresiones, y agradecer que sostienen nuestro espíritu, esta visión de la cultura de nuestros ancestros es limitada.

La idea de un continente africano salvaje, pobre y sin remisión, que poco puede ofrecer al mundo civilizado es esencial para perpetuar las relaciones de poder que surgen del racismo. Como contraparte, y pieza sustancial de control en el esquema racial, la cultura europea debe predominar y ser indisputablemente entendida como superior. Cuando hablamos de “los clásicos”, por ejemplo, normalmente nos referimos a los clásicos europeos. Quienquiera mostrar signos de sofisticación cultural en nuestro mundo colonial, debe conocer la música clásica, gustarle el ballet o quizás hasta hablar francés. Sin embargo, todas las culturas tienen periodos ilustrados o clásicos, pero por efecto del racismo cultural, se privilegia la cultura europea y la estadounidense, como derivado y hechura histórica, negándole a otras su lugar y potencial. El eurocentrismo, internalizado (creído y alojado en la psiquis), puede rendirnos impotentes para los procesos autodeterminativos que son naturales a cualquier ser humano y su colectivo. Puede tirarnos a un abismo ontológico, al distanciarnos de los valores que son legados naturales y legítimos de nuestro colectivo. Por esta visión de mundo racializada, funcional al mantenimiento del esquema racial, no hemos explorado a cabalidad el legado cultural de nuestros ancestros negros. Debemos resaltar que nuestros ancestros africanos nos legaron saberes, valores, sentido ético, moral, lógica, sentido ontológico, estética, metafísica; y entendimiento del mundo físico, natural y el cosmos. Estos saberes culturales tienen el potencial de re-orientar y sanear nuestra psiquis subordinada

y re-integrar nuestra identidad colectiva para participar, digna y libremente, de cualquier escenario político.

Conclusión

Desde el 1992, con la fundación de Colectivo Ilé, una organización antirracista en Puerto Rico que ha viabilizado nuestro trabajo comunitario, hemos afirmado que nuestra sociedad puede y debe ser transformada. El desarrollo de consciencia sobre las dinámicas raciales es ineludible para alcanzar el desarrollo pleno. Hemos hecho nuestra la magia del adagio etíope que dice cuando las telarañas se juntan pueden atar un león. Nos inspira a mantener la mirilla en el fortalecimiento de esfuerzos colectivos. El ímpetu de este movimiento surge de la base y debe extenderse a las esferas de gobierno. Todas sus ramas y dependencias necesitan ser participes de procesos educativos sobre el racismo, sus manifestaciones y el racismo internalizado. Solo así se podrá entender el grado de severidad del racismo, y solo entonces podrán, los representantes gubernamentales, asumir la responsabilidad que les corresponde. Recomendamos, que desde cada ámbito y esfera de poder hagamos los esfuerzos necesarios para:

- promover la investigación sobre el racismo para sopesar sus efectos y medir la calidad de vida y bienestar de los y las afrodescendientes;
- documentar científicamente las inequidades reproducidas por el racismo;
- implantar política pública para lidiar con el racismo institucional en todos sus niveles;
- establecer estructuras de trabajo, con recursos y autoridad, para analizar el impacto social, político, económico y cultural del racismo y buscar soluciones para erradicarlo;
- poner en práctica medidas restaurativas para lidiar con el impacto histórico e intergeneracional del racismo;

- establecer sistemas de pesos y contrapesos comunitarios para evaluar críticamente el progreso de las nuevas políticas antirracistas;
- asignar fondos y crear estructuras gubernamentales para estimular proyectos culturales comunitarios de afirmación de la afrodescendencia.

Referencias:

Ani, Marimba. (1994). *Yurugu: An African-centered Critique of European Cultural Thought and Behavior*. New Jersey: Africa World Press.

Franco Ortiz, Mariluz, Reinat Pumarejo, María, Llorens, Hilda, Godreau, Isar P. (2009). Violencia racista hacia niños y niñas en la escuela y propuesta hacia la transformación de su autoestima. *Identidades: Revista Interdisciplinaria de estudios de género*, 7:35-55. Cayey: Universidad de Puerto Rico.

Godreau, Isar, Franco Ortiz, Mariluz, Llorens, Hilda, Reinat Pumarejo, María, Canabal Torres, Inés y Gaspar Concepción, Jessica. (2013). *Arrancando mitos de raíz: Guía para una enseñanza antirracista de la herencia africana en Puerto Rico*. San Juan: Editora Educación Emergente.

La Biblioteca. (2002). *Somos Puerto Rico: el país, la patria*. Serie Somos. San Juan, Puerto Rico: Editorial La Biblioteca.

Montagu, Ashley. (1997). *Man's Most Dangerous Myth: The Fallacy of Race*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Reinat Pumarejo, María. (2012) "Fatal Conquest: Racial Imposition in Puerto Rico". *Women Warriors of the Afro-Latina Diaspora*, Moreno Vega, Marta, Alba, Modestín, eds. Texas: Arte Público Press.

Rivera Ortíz, Marcos A. (2001). *Justicia negra: casos y cosas*: Hato Rey, PR: Ediciones Situm.

Sued Badillo, Jalil y López Cantos, Ángel.t (1986). *Puerto Rico negro*. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Cultural.

The New York Times. (1899). *(PUERTO RICANS PROTEST); Object to Their Treatment by the United States Government. DEMAND JUSTICE, NOT FAVORS Burdened by a Tariff More Obnoxious Than Under Spain and Treated as Inferiors and Dependents*. New York: The New York Times. Disponible en: <http://query.nytimes.com/mem/archive-free/pdf?res=F20F10F63E541B728DDDA80A94DE405B8985F0D3>

Wing Sue, Derald. (2009). *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

La salud pública desde una perspectiva de género y de derechos humanos: género y diversidad funcional

Lina M. Torres Rivera, Ph.D¹

El género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos.

A su vez, esas desigualdades pueden crear inequidades entre los hombres y las mujeres con respecto tanto a su estado de salud como a su acceso a la atención sanitaria.

Organización Mundial de la Salud (OMS)

A manera de introducción

Analizar la salud pública desde una perspectiva de género y de derechos humanos amerita examinar las políticas que en materia de salud se han implantado o recomendado a escala internacional. Según Isabel Yordi (s.f.), el enfoque transversal de género es una herramienta adoptada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el marco del Programa Europeo de Género y Salud con la intención de diseñar, implantar y realizar un seguimiento y evaluación de las políticas y programas para alcanzar la equidad de género en materia de salud pública.

La Política de Género de la OMS comenzó a gestarse en 1998 teniendo como antecedente la Plataforma de Acción de Beijing de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer y “las conclusiones

¹ Socióloga, criminóloga y Coordinadora del Programa Sistemas de Justicia y del Instituto de Investigación y Promoción de los Derechos Humanos (INIPRODEH) de la Universidad del Sagrado Corazón.

convenidas 1997/2 del Consejo Económico Social de las Naciones Unidas para incorporar la perspectiva de género en todas las políticas y programas de Naciones Unidas” (OMS, 2013). Dicha política de género se adoptó en 2002.

En 1948 en ocasión de la Constitución de la OMS, género no era una palabra de uso común, es más, ni siquiera se utilizaba. Sin embargo, ya la OMS había declarado que “el goce del grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social” (OMS, 1948 – Subrayado nuestro). En 1998 la OMS expresó su compromiso “con los conceptos de equidad, solidaridad y justicia social y la incorporación de la perspectiva de género” en sus estrategias (Declaración Mundial de Salud, OMS, 1998). Posteriormente, en 2002, “se elabora la Política de la OMS en materia de Género, en la cual se basa la política de Igualdad de Género adoptada por la Organización Panamericana de Salud (OPS) en el año 2005” (Pombo, 2012, p. 7).

Conforme a lo anterior, se establece la política global de salud de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), salud para todas y todos, que reconoce que el género es un condicionante clave de la salud. Dicha política tiene como meta contribuir a mejorar la salud tanto de hombres como de mujeres, mediante investigaciones, estrategias y programas de salud que presten la debida atención a las cuestiones de género que promuevan la equidad entre los hombres y las mujeres.

Sin embargo, se ha constatado que “todavía subsiste la necesidad de que las profesiones relacionadas con la salud en general reconozcan las consecuencias ampliamente difundidas y profundas de las inequidades basadas en el género en materia de salud” (Sen, George y Östlin, 2005; pág. 1). También se ha señalado que es imperativo que los programas de género no se queden solo en “buenas intenciones” sino que deben ir acompañados de “recursos, buenas actitudes y voluntad” (Yordi, s.f.).

Este artículo tiene como objetivo presentar de manera sucinta algunos escritos, estudios e investigaciones en torno a la salud como un derecho humano desde la perspectiva de género y su vinculación con la temática de la diversidad funcional. Debemos

advertir que no pretende ser una exposición exhaustiva del tema y que en Puerto Rico todavía falta mucho camino por recorrer cuando se trata de analizar la salud pública y su vinculación con la perspectiva de género, derechos humanos y diversidad funcional.

Perspectiva de género de salud

El género opera como un determinante en diversas instancias de la vida humana siendo la salud una de estas (Pombo, 2012). Esto significa que las construcciones sociales de género condicionan las maneras “en que hombres y mujeres protegen su salud, perciben síntomas, transitan enfermedades, subjetivizan malestares, acceden a los sistemas de salud y toman decisiones respecto al cuidado de su salud-enfermedad” (Pombo, 2012, p. 3).

Los perfiles diferenciales de morbilidad y mortalidad que resultan de las desigualdades de género revelan grandes inequidades en el campo de la salud (Tajer, 2004, citado por Pombo). Langer y Catino (2007), sostienen que el género, es decir, los modelos sociales, culturales y políticos que prescriben los desempeños femenino y masculino y que de manera habitual conducen a desigualdades de poder entre mujeres y hombres, también afecta de manera contundente la salud y el desarrollo. Señalan además, que las desventajas relativas al género, no solo socavan los derechos humanos y la justicia social, sino que contribuyen a la pobreza y a la deficiente salud de un amplio sector de la población. De igual modo, indican que las políticas en salud y los sistemas sociales que aseguran que las mujeres reciban un trato digno, adecuado y equitativo en el acceso a la información y a los servicios, no solo contribuyen a su bienestar sino también al crecimiento económico y a la reducción de la pobreza. Esto es así debido a que incrementan la productividad, mejoran la eficiencia y les permite alcanzar su potencial máximo. Por lo tanto, las reformas de los sistemas de salud deben garantizar la equidad, el acceso, la calidad y el derecho social a la protección de la salud de todas y todos.

Muchas veces las necesidades de las mujeres como consumidoras de servicios de salud son desatendidas (Langer y Catino, 2007). Sabemos que como proveedoras de servicios y cuidados de salud, las mujeres ejercen funciones fundamentales siendo subestimadas

estas funciones tanto en el ámbito privado como público y profesional. Por otro lado, hay que reconocer que la fuerza laboral en el campo de la salud está integrada predominantemente por mujeres. No obstante, los hombres continúan ocupando la mayoría de los puestos de influencia y poder. Además, por lo general, la mayor parte de los cuidados informales de la salud en hogares y comunidades es atendida por féminas. Por eso se afirma que las reformas de salud no podrán ser exitosas si no se toma en cuenta la transversalidad del género (Langer y Catino, 2007).

Al momento de establecer o reformar políticas de salud hay que considerar: 1) la atención y satisfacción de las necesidades de las mujeres en el cuidado de la salud a lo largo de su vida, es decir, a las mujeres como consumidoras de servicios de salud; 2) los retos que enfrentan las mujeres como profesionales del cuidado de la salud y 3) los retos que enfrentan las mujeres como responsables del cuidado familiar (Langer y Catino, 2007).

Es perentorio buscar las formas de eliminar la exclusión de género y la discriminación en el sector de la salud haciendo visible lo invisible. Ello nos lleva a examinar otros ángulos de este tema como puede ser: género, salud, discapacidad y derechos humanos.

Género, salud, discapacidad y derechos humanos: algunos estudios en Puerto Rico

Varios trabajos se vinculan de alguna manera con nuestro tema objeto de análisis. Estos son: los comentarios a la ponencia “Mujeres jefas de familia en Puerto Rico: de cara al nuevo milenio”, de la Dra. Nilsa M. Burgos Ortiz, presentada en ocasión del *Séptimo Congreso Puertorriqueño de Derechos Civiles* celebrado durante los días 25, 26 y 27 de marzo de 1998 en la Universidad Interamericana Recinto de Ponce (Torres, 1998); el texto *Menores con discapacidad en Puerto Rico: problemática sociojurídica de la discapacidad y límites del derecho* (Muñiz, 2006); *Violencia contra mujeres nombradas con impedimentos físicos y sensoriales: Un estudio piloto de la situación en Puerto Rico* (Vélez y Bustillo, 2009) y el artículo *Discapacidad, género y derechos humanos: La violencia de género hacia las mujeres con discapacidad* (Torres, 2010).

¿Qué revelan estas investigaciones y artículos? Múltiples discriminaciones, inequidad, prejuicios basados en estereotipos,

infantilización de las mujeres (en particular de aquellas con discapacidad); dependencia; falta de autonomía; barreras en servicios, en equipos, arquitectónicas (camillas altas, sillas para examen médico inadecuadas y no adaptadas), actitudinales, les sugieren espaciar las visitas; personal de salud no capacitado, etc.

En el estudio *Violencia contra mujeres nombradas con impedimentos físicos y sensoriales: Un estudio piloto de la situación en Puerto Rico*, (Vélez y Bustillo, 2009) y que también citamos en un trabajo anterior,² señalan que las mujeres con diversidad funcional deben participar de manera activa y efectiva al momento de analizar, formular, planificar, implementar y evaluar las políticas públicas que de alguna manera les afectan, incluyendo, por supuesto, las de salud (p. 137). Urge revisar los currículos de capacitación de profesionales y adiestramientos de educación continua a proveedores de servicios de salud en Puerto Rico para que precisamente tomen en cuenta la perspectiva de género tal como lo expone la OMS.

En ese mismo estudio, se insiste que el Estado debe asignar un presupuesto adecuado para atender las necesidades de las mujeres con diversidad funcional (Vélez y Bustillo, 2009; p.138). También se indica que hay que fomentar una participación amplia de las mujeres con diversidad funcional en toda la formulación, implantación y análisis de las políticas de salud (p.138).

En Puerto Rico existe cerca de un millón de personas con algún tipo de impedimento físico, sensorial o mental, es decir, aproximadamente 28% de la población (Alonso, 2011). De este sector, un gran porcentaje son niños, niñas y jóvenes adultos(as) con diversidad funcional. Por lo general, el cuidado y atención a familiares con diversidad funcional (discapacidad) son culturalmente asignados a las mujeres, en particular, a las madres. Así que aquí hay otro asunto relacionado con la construcción social de género pues es a las mujeres “a quienes se le atribuye la mayor responsabilidad de cuidar de los y las familiares menores con impedimentos (hijas e hijos) así como de personas adultas con discapacidad y de edad avanzada (padres, madres, abuelas, abuelos, suegras, suegros)” (Torres, 2011; p. 103-105).

2 Véase: “Discapacidad, derechos humanos y sociedad: la violencia de género hacia las mujeres con discapacidad” en *Revista de Derechos Humanos y Transformación de Conflictos*, Vol. III. San Juan: Universidad del Sagrado Corazón.

Más aún, todavía muchas mujeres con trabajos remunerados fuera del hogar “experimentan conflicto de roles con los cuales los hombres no se topan al tratar de combinar el trabajo y la familia” (Torres, 2011; p. 103). Esta situación se agudiza en el caso de las mujeres jefas de familia y, sobre todo, de aquellas con hijas e hijos con discapacidad (Torres, 1998).

Este aspecto, fue destacado además, por la Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico en su *Informe sobre discrimen en el acceso a educación de menores con condiciones especiales de aprendizaje*, respecto al asunto de género vinculado con la educación especial en Puerto Rico (CDC, 2006), por lo que exhorta a “incorporar una perspectiva de género en todos los esfuerzos encaminados a promover y proteger el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos por las personas con discapacidad” (CDC, 2006, p. 4), y por supuesto, de las mujeres con o sin diversidad funcional.

Dos documentales sirven de base para evidenciar esta realidad: *La sociedad invisible*³ (2008) y *La otra educación*⁴ (2011). El primero, realizado por estudiantes de Comunicación de la Universidad del Sagrado Corazón y bajo la dirección de la profesora Teresa Prévindi y el segundo, dirigido y producido por la profesora Prévindi bajo el auspicio de la Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico y con la colaboración del Instituto de Investigación y Promoción de los Derechos Humanos (INIPRODEH). Ambos revelan la lucha que a diario encaran muchas mujeres que han tenido que dejar sus trabajos remunerados o decidir quedarse en sus hogares para brindarles el cuidado que ameritan sus hijos e hijas con impedimentos múltiples. Muchas a costa de su propia salud física, mental y emocional.

3 *La sociedad invisible* (2008) presenta la lucha de madres y padres de estudiantes con discapacidades en el sistema de educación en Puerto Rico en la férrea defensa de sus derechos para lograr una sociedad más justa. El documental fue una aportación del Centro de Vinculación Comunitaria para la Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico, agencia que acoge las querellas y que parte de su misión es educar e investigar manifestaciones discriminatorias. Véase en: <https://www.youtube.com/watch?v=fjZm3wZ-VXM>

4 El pleito de clase Rosa Lydia Vélez contra el Departamento de Educación es el hilo conductor de esa historia (*La otra educación*) que documenta los más de 30 años de lucha de las familias con menores con discapacidad en Puerto Rico en el proceso de lograr acceso al derecho de una educación para sus hijos e hijas con necesidades especiales. Véase en <http://vimeo.com/32440720> y en <http://www.youtube.com/watch?v=WXGUXLXQ-wM>

Las mujeres a cargo de niños, niñas, jóvenes o adultos(as) con discapacidad han sido las olvidadas en políticas de igualdad de género (CONDIF, 2012). Ellas “no sólo viven los efectos de la discapacidad de sus hijos sino sus efectos indirectos (sobre todo en la parte económica), a lo que se añade la indiferencia de una sociedad que ignora el eterno vía crucis que padecen” (CONDIF, 2012). Así pues, estamos ante un sector que ha sido invisibilizado, discriminado y enviado a la pobreza.

En su *Informe sobre Discapacidad* (2011), la Organización Mundial de la Salud (OMS) sostiene que la carga de la atención provoca en muchos casos un coste directo en las familias, sobre todo en las mujeres, traducido en estrés, en un mayor tiempo de dedicación a la atención de las personas con discapacidad, un aumento de las labores domésticas, la perturbación del sueño y el efecto emocional de la atención, además del aislamiento y la sensación de soledad (p. 158).

Las madres de personas con discapacidad han expresado su preocupación y reclaman se atiendan su situación con equidad, justicia y sensibilidad. De esto da cuenta el *Informe* de la Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico, citado antes (CDC, 2006).

En España, hace unos años un grupo de madres se manifestó de la siguiente manera:

La especial situación de desventaja social y vulnerabilidad que presentan las mujeres madres de personas con discapacidad impide su plena integración social, el desenvolvimiento en las relaciones afectivas, laborales, formativas, de esparcimiento, ocio y desarrollo personal, profesional y humano, y no encuentra suficiente amparo legislativo ni implicación de los poderes públicos para la plena normalización social del colectivo que aseguren la no discriminación e igualdad de trato y oportunidades de sus miembros (Abella, 2012).

Estos reclamos se dirigen a la necesidad de cambiar nuestra mirada hacia lo que tradicionalmente se ha entendido como familia. De igual modo, se aboga por la democratización de las relaciones familiares y la eliminación de la sobrecarga impuesta especialmente a las mujeres-madres que cuidan a las personas con impedimentos. Muchas familias “sienten que el Estado no reconoce esta condición de vulnerabilidad, porque los chicos están olvidados en sus casas y a merced de lo que sus familias puedan hacer” (Olivares, 2013).

En el *Estudio sobre el agravio comparativo económico que ocasiona la discapacidad* realizado en España (2011), se pudo cuantificar el sobreesfuerzo económico entre las personas con diversidad funcional y sus familias, analizando el coste neto directo por motivo de discapacidad, entre otras actividades económicas (Jiménez y Huete, 2011). En el mismo se señala:

Los familiares que prestan esos cuidados soportan un importante coste de oportunidad, pues el tiempo que ocupan en atender a sus familiares con discapacidad no pueden dedicarlo a otras actividades que podrían contribuir a elevar el ingreso actual del hogar (si ese tiempo se dedicara a realizar una actividad retribuida), a mejorar las perspectivas de ingreso futuro (como ocurriría si ese tiempo se dedicara a participar en actividades de formación ocupacional) o, simplemente, a mejorar la calidad de vida del cuidador (p. 74).

El mencionado estudio señala otras repercusiones sociales, económicas y emocionales para las cuidadoras de personas con discapacidad: se afecta su salud, (las entrevistadas indicaron sentirse cansadas, en ocasiones deprimidas), no poder trabajar fuera del hogar, problemas económicos derivados de esa limitación, otras han tenido que reducir su tiempo de ocio o haber tenido que prescindir de viajar de vacaciones, no tienen tiempo para visitar a sus amistades y muchas no tienen tiempo ni siquiera para cuidar de sí mismas (Jiménez y Huete, 2011, p. 77). Por eso, hay quienes afirman que:

El movimiento de la discapacidad, fuerte y consolidado en nuestros días, se sustenta sobre pilares firmes, arraigados. Uno de esos pilares lo conforman las madres de personas con discapacidad. Las miles, posiblemente millones, de madres que han soportado sobre sus cuerpos, a menudo, y sus cabezas, el peso de una tarea que debería ser compensada, reconocida, compartida por muchos otros responsables (Abella, 2012).

En vista de que en Puerto Rico no se había realizado investigación alguna para conocer esta realidad y mucho menos un estudio que auscultara la situación de las mujeres-madres de menores con discapacidad nos dimos a la tarea de realizar un estudio al respecto cuyo tema central es *Necesidades educativas y laborales de mujeres-madres a cargo de niños, niñas, jóvenes y adultos(as) con impedimentos*

múltiples en Puerto Rico que no trabajan fuera del hogar ni poseen trabajo remunerado. La investigación auspiciada por el Centro de Investigaciones Académicas de la USC y del INIPRODEH todavía se halla en la fase de recopilación de datos.



Voluntarias para participar en investigación

Si eres mujer-madre de 21 años o más, a cargo de niño, niña, joven o adulto(a) con impedimentos múltiples y no tienes un trabajo remunerado (con paga), podrías ser elegible para participar de manera voluntaria en una investigación.

El propósito de esta investigación es conocer las **necesidades** educativas y laborales que tienen las mujeres-madres a cargo de niñas, niños, jóvenes y adultos(as) con impedimentos múltiples en Puerto Rico y que por diversas razones, no poseen trabajo remunerado (con paga). Definimos mujeres-madres no sólo a aquellas madres biológicas sino también a aquellas madres adoptivas y mujeres, quienes tienen la custodia y cuidan a niños, niñas, jóvenes y adultos(as) con impedimentos, en este caso con impedimentos múltiples. Una vez recopilada la información se procederá a explorar la posibilidad de desarrollar un proyecto de educación empresarial y de negocios dirigido a esta **población (de mujeres-madres) y que tome en cuenta sus necesidades particulares.**

Esta investigación consiste en completar un cuestionario (electrónico o impreso) en el cual las participantes contestarán preguntas sobre sus necesidades educativas y laborales.

Si deseas participar, puedes acceder al siguiente enlace
<https://es.surveymonkey.com/s/impedimentosmulti>

o comunicarte con el Instituto de Investigación y Promoción de los Derechos Humanos (INIPRODEH) de la Universidad del Sagrado Corazón al 787- 728-1515 extensiones 2143, 2297o 2298 o enviar mensaje electrónico a

 iniprodeh@sagrado.edu 

Conclusiones

Tenemos que enfrentar el reto de integrar la perspectiva de género en todo el ciclo de la vida humana y entender su transversalidad. Esto implica, evidentemente, considerarlo al momento de desarrollar estrategias de salud pública dirigidas a toda la población pero en especial, cuando se trata de programas orientados a atender las necesidades sanitarias de las mujeres.

No debemos continuar entendiendo el género simplemente como algo relativo a la salud sexual y reproductiva sino reconocer que es un condicionante de salud que nos afecta desde que nacemos hasta que morimos y que está presente en todas las sociedades y países, particularmente, en aquellos sistemas afincados en la inequidad social, económica y de género. Como la mayoría de las desigualdades estructurales perjudica a las mujeres, la mayor parte del trabajo de género debe dirigirse a integrar a las mujeres y a sacarlas de la situación de desigualdad en la que se hallan. Y por supuesto, involucrar a los hombres en esta faena.

En muchas sociedades las mujeres tienen menos acceso a la información y atención sanitarias y a los servicios y recursos necesarios para proteger su salud. Por lo tanto, hay que desarrollar e implantar estrategias para incorporar el análisis y las acciones de género no solo en las actividades lideradas por la ONU, la OMS y la OPS sino también en todos los países del mundo.

En Puerto Rico existe la urgencia de organizar foros y realizar estudios en torno a la transversalidad del género y su vinculación con la salud pública y la diversidad funcional. Asimismo estos temas deben plantearse con relación a los sistemas de estratificación e inequidad sociales.

Referencias

Libros, revistas y presentaciones

Alonso Amador, Annie. (septiembre de 2011). *La violencia doméstica hacia las personas con deficiencias en el desarrollo y otros impedimentos*. (Presentación). Instituto de Deficiencias en el Desarrollo. Centro Universitario para la Excelencia. Escuela Graduada de Salud Pública. Recinto de Ciencias Médicas, UPR.

Arnau Ripollés, Ma. Soledad. (2005). *Estudio: La cara oculta de la violencia: la violencia de género contra las(s) mujer(es) con discapacidad(es)*. GIAT Discapacidad- Fundación Isonomía Igualdad de Oportunidades, Universitat Jaume I, Castellón.

Kendall, Dianne. (2012). Capítulo 2- Métodos de investigación sociológica y Capítulo 12 - Envejecimiento y desigualdad en función de la edad y Capítulo 18- Salud, atención médica y discapacidad. *Sociología en nuestro tiempo*. México: Cengage, pp. 36-69 y 378- 407 y pp. 582-617.

Langer, Ana y Jennifer Catino. (2007). Un análisis con perspectiva de género de la reforma del sector salud mexicano. *Salud Pública de México*. Vol. 49, suplemento 1.

Muñiz Fernández, Manuel E. (2006). *Menores con discapacidad en Puerto Rico: Problemática sociojurídica de la discapacidad y límites del derecho*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.

Muñiz Fernández, Manuel E. (2012). El derecho a la educación de menores con discapacidad en Puerto Rico: 2006-2012. *Revista de Derechos Humanos y Transformación de Conflictos*, Vol. IV. San Juan: Universidad del Sagrado Corazón.

Torres Rivera, Lina M. (1998). Comentarios a la ponencia “Mujeres jefas de familia en Puerto Rico: de cara al nuevo milenio”. VII Congreso Puertorriqueño sobre Derechos Civiles cuyo tema central fue “Derechos civiles ante el nuevo milenio”. Efectuado en la Universidad Interamericana Recinto de Ponce durante los días 25, 26 y 27 de marzo de 1998. Auspició la Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico. (Trabajo inédito).

Torres Rivera, Lina M. (2011). Discapacidad, derechos humanos y sociedad: la violencia de género hacia las mujeres con discapacidad. *Revista de Derechos Humanos y Transformación de Conflictos*, Vol. III. San Juan: Universidad del Sagrado Corazón.

Informes y estudios

Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico. (2006). *Informe sobre discriminación en el acceso a educación de menores con condiciones especiales de aprendizaje*.

Jiménez Lara, Antonio y Agustín Huete García. (2011). *Estudio sobre el agravio comparativo económico que ocasiona la discapacidad*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid y el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad del Gobierno de España.

Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). Política de la OMS en materia de género: Integración de las perspectivas de género en la labor de la OMS.

Pombo, María G. (Septiembre 2012). La inclusión de la perspectiva de género en el campo de la salud. Disputas por la (des)politización del género. *Margen* No 66, pp. 1-11.

Rodríguez Díaz, Susana y Miguel A. V. Ferreira. (2010). Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales*. Vol. 28, No. 1. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 151-172.

Sen, Gita, Asha George y Pirooska Östlin. (2005). *Incorporar la perspectiva de género en la equidad en salud: Un análisis de la investigación y las políticas*. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud y Harvard Center for Population and Development Studies.

En la Web

Abella, Blanca. (Sábado, 17 de noviembre de 2012) Madres ante la discapacidad, ¿solo madres? Disponible en: <http://semanal.cermi.es/noticia/Madres-discapacidad-reportaje.aspx>

Arnau Ripollés, Ma. Soledad. (2008) Otras voces de mujer: El feminismo de la diversidad funcional. Recuperado en: http://www.dilemata.net/index.php?option=com_content&view=article&id=97:otras-vozes-de-mujer&catid=5:cuestiones-de-gro&Itemid=15
<http://nichcy.org/espanol/sobreidea>

CONDIF (2012). Mujeres con discapacidad y madres de niños con discapacidad: Las olvidadas en políticas de igualdad de género. Disponible en: http://sociedadroosevelt.blogspot.com/2012_03_01_archive.html

Foro de Vida Independiente y Diversidad. Disponible en: http://www.forovidaindependiente.org/que_es_el_FVID

Limiñana Gras, Rosa M. y Rosa Padró Hernández. (Junio, 2004). Mujer y salud: trauma y cronificación en madres de discapacitados. *Anales de Psicología*. Vol. 20, No. 1, pp. 47-54. Disponible en: http://www.um.es/analesps/v20/v20_1/05-20_1.pdf

Martín, María Susana (Domingo, 21 de octubre de 2012). Madres con hijos con discapacidad. Disponible en: http://www.psicologiaespecial.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=139:madres-con-hijos-con-discapacidad&catid=9:discapacidad&Itemid=21

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2009). Estrategia para incorporar el análisis y las acciones de género en las actividades de la OMS. Disponible en: http://whqlibdoc.who.int/publications/2009/9789243597706_spa_Text.pdf?ua=1

Organización Panamericana de la Salud (OPS). Política de igualdad de género. Disponible en: <http://www2.paho.org/hq/dmdocuments/2009/OPS-politica-de-igualdad-de-genero.pdf>

Olivares, Karina. (20 de mayo de 2013) Cuidadoras full time: El desafío de las madres de hijos con discapacidad severa. Disponible en: <http://www.elvacanudo.cl/noticia/politica/cuidadoras-full-time-el-desafio-de-las-madres-de-hijos-con-discapacidad-severa>

Ortega Silva, Patricia y Laura E. Torres Velázquez. (2012). Cambios en la dinámica de la familia con hijos con discapacidad. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/hijos-con-discapacidad-cambios-familia/>

Villamizar, Myriam. (2012). Modelo para resignificar narrativas de familias con hijos con discapacidad. Disponible en: <http://cdjornadas-inico.usal.es/docs/754.pdf>

Yordi, Isabel. (s.f.) La política de la OMS en materia de género. WHO Gender Policy. Disponible en: <http://quark.prbb.org/27/027024.htm>

Documentales

La sociedad invisible. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fjZm3wZ-VXM>

La otra educación. Disponible en: <http://www.80grados.net/la-otra-educacion-2/>

Bullying homofóbico: ¿las respuestas del Estado?¹

Mozart Mestey Dávila²

I. Planteamiento

Este artículo trae consigo una reflexión relacionada con la «violencia» entre pares en las escuelas. En particular, detiene la mirada en el fenómeno de la «brutalidad» entre estudiantes denominado acoso escolar o *bullying*³. A más de esto, el escrito identifica un grupo poblacional minoritario⁴ específico (i.e., el sector de las «minorías sexuales» o por orientación sexual;⁵ sector conocido por el acrónimo *lgbti*⁶) que es susceptible de discriminación y acoso escolar. Con esto, se pretende explorar el alcance del

1 Versión reducida de un escrito elaborado como parte de los requisitos de un seminario de Derecho Constitucional, que el autor tomó durante sus estudios de Derecho.

2 El autor cuenta con estudios en Ciencias Sociales y en Derecho, y es miembro de Amnistía Internacional Sección de Puerto Rico, organización en la que colabora con el Comité de Género e integra la Junta Directiva. Para deliberaciones posteriores comuníquese al correo electrónico dpmoszart@yahoo.com

3 En adelante utilizaré, sin variación conceptual, las denominaciones acoso escolar y *bullying*, para referirme, pues, al mismo fenómeno.

4 En el contexto del derecho internacional de derechos humanos, el uso de las voces “minoría” y “minoritario” se restringe para remitirse a los grupos que difieren en raza, etnia, religión, lengua, y tradición, dentro de un Estado soberano. En este contexto no incluye minorías sexuales, mujeres o personas con incapacidades. (Interights, 2011: 238-242). Para propósitos de este escrito, sin embargo, se adopta la expresión “minoritario”, en el sentido de la orientación sexual, desde un acercamiento sociológico, en cuanto constituye un grupo vulnerable.

5 El signo “homosexualidad” sirve regularmente como su referente.

6 Siglas que nombran a las comunidades “lésbica, gay, bisexual, transgénero e intersexual”. Hay quienes, en el mencionado acrónimo, también incorporan las siglas para referirse a los sectores transexual y *questioning*, por tanto, deviene aquel en *lgbttiq*. Amnistía Internacional, por su parte, engloba en la letra t las identidades transgéneros y transexuales. Para propósitos de este escrito debe entenderse que, bajo la categoría transgénero está también incorporada la categoría transexual. Por supuesto, ocasionalmente se integra una segunda letra q, de queer. Particularmente, es importante destacar que, a mi modo de ver, sumar esta última conduce a un contrasentido si se tiene en cuenta el surgimiento y desarrollo, en los ámbitos de la teorización y el activismo, del movimiento *queer*. El acrónimo *lgbti* remite a la historia de la lucha de las minorías sexuales por el reconocimiento político, jurídico, social y cultural, en una era en la que fue crucial acentuar las políticas de identidad. (Al respecto, compárese Espinosa Miñoso, 2003). En cambio, el movimiento *queer* desalienta las políticas de las identidades, en la medida que estas confinan a los sujetos a prácticas de disciplina. (Véase: Jagose, 1996; Butler, 2001). Ahora bien, la designación de comunidades *lgbti* no debe tenerse cual si se tratara de un grupo homogéneo ni alentar a la ocultación e invisibilidad de otras dimensiones de sus miembros, por ejemplo raza, nacionalidad, clase, y otras categorías analíticas.

tratamiento legislativo y administrativo, en el desempeño de sus prerrogativas, para paliar, en general, el acoso escolar y, en específico, la vulnerabilidad de estudiantes por motivo de la orientación sexual. Así, pues, el manuscrito examina el provecho de la legislación puertorriqueña reciente que, a su vez, ordena el desarrollo de políticas y protocolos ejecutables en contra del bullying en las escuelas públicas y privadas. A lo largo del informe, es abordada la magnitud del problema, la atención brindada por el Estado, y el cumplimiento de las entidades administrativas con las responsabilidades delegadas.

II. Enfoque

A. Igual Protección de las Leyes

En el devenir humano los agrupamientos tomaron variadas formas (v.g. la familia, el clan). De acuerdo con la historiografía, en las antiguas sociedades griegas y romanas emergió y sumergió el Estado. Esta modalidad de colectividad reapareció patentemente en los ámbitos político y jurídico del siglo dieciocho. Desde dos o tres siglos antes, el mundo occidental (i.e., Europa), en una ruta sin barandillas y colmada de contradicciones, abandonaba la organización política-jurídica-religiosa-económica del Medioevo y el sistema feudal. Se asentaba de manera insospechada el renacimiento y los pensadores daban paso a los humanistas y el humanismo secular. Fueron tiempos de rupturas muy significativas, al punto de encumbrarse el periodo histórico de la Ilustración. Un rasgo condensado de este momento histórico es el posicionamiento de la razón humana como fuente de conocimiento. Paralelamente a la transición del mundo geocéntrico al mundo heliocéntrico, que ocurría en las ciencias naturales, en la filosofía y las demás humanidades se marchaba del teocentrismo hacia el antropocentrismo.

No es la intención de volcar este escrito en uno de la historia de las ideas ni propiciar a la imprecisión histórica. Pero debe valorarse que la larga transición que fue dándose en múltiples ámbitos favoreció una posición y condición extraordinarias para el Homo

sapiens. De modo que, en el entendimiento y el arreglo de las cosas, el ser humano, desde entonces, no solamente está colocado como la medida de todo -dicho sea de paso, asunto de gran soberbia e insolencia-, sino que, además, está especialmente resguardado por instrumentos políticos y jurídicos.

El surgimiento de los Estados modernos aparejó el afianzamiento de la democracia como fórmula que estructura la vida política y pública de una sociedad. El prometedor pensamiento galo -que encumbró el decisivo lema *liberté, égalité et fraternité*, y articuló la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano- y el pragmatismo político de EUA -generado a partir de la Declaración de Independencia de las entonces trece colonias, que reconocía que todos los hombres (y las mujeres, debe añadirse) son creados (y creadas, reitérese) iguales- sentaron las bases para consolidar una cultura política y jurídica abocada al reconocimiento del poder soberano del pueblo, la formación de gobiernos republicanos y, más adelante, el respeto, la protección y la garantía de los derechos humanos. A ello se debe la extensión de la doctrina política a otras latitudes terráqueas y el ahondamiento de principios y derechos como, por ejemplo, el reconocimiento a la igualdad o a la igual protección de las leyes.

El principio ilustrado-moderno de que todos los hombres (y las mujeres, insístase su incorporación) son iguales está representado jurídicamente en la acogida teoría positivista de que los hombres y las mujeres deben hallar igualdad bajo la ley, ningún hombre ni mujer está por encima de la ley, y la ley es igual para todos los hombres y las mujeres. A propósito, en la Constitución de Estados Unidos de América⁷ esta idea tiene una acogida especial: las enmiendas V⁸ y XIV (sección 1) incorporan la cláusula de la igual protección de las leyes. La Carta de Derechos de la Constitución de Puerto Rico dispone el derecho a la igualdad (1952: Art. II, 1 L.P.R.A. sec. 1) y la igual protección de las leyes (1952: Art. II, 1 L.P.R.A. sec. 7).

7 En adelante EUA.

8 El Tribunal Supremo de EUA ha resuelto que, en la cláusula del debido proceso de ley incorporada en la Enmienda V, hay una garantía implícita de que cada persona goce de la igual protección de las leyes. (Véase, Serrano Geyls, 2007: 789-790).

En el contexto del derecho a la igualdad y la no discriminación existen dos acercamientos conceptuales: por una parte, la igualdad formal o jurídica (que remite a la idea de que los individuos similarmente situados deben ser tratados de igual manera), y, de otra parte, la igualdad sustantiva (que implica la noción de que los individuos en situaciones diferentes deben ser tratados de manera diferente). Así, cuando existen diferencias corresponde aplicar medidas para la igualdad, ya en el sentido de proveer las oportunidades o ya los resultados. (Interights, 2011: 17).

En el ámbito jurídico del derecho internacional y de la mayoría de las jurisdicciones domésticas la concepción de la igualdad no implica la igualdad absoluta, sino el trato igual o desigual, según el asunto que se atienda. En el entorno jurídico, se prohíbe que el Estado lleve a cabo acciones o conductas que conlleven discrimen directo en perjuicio o menos favorable, discrimen indirecto que impacta desproporcionadamente a ciertos grupos, el hostigamiento (conducta con el propósito de violentar la dignidad de una persona o crear un ambiente hostil), y la victimización (medidas adversas en represalia contra un individuo o grupo). En contrario, se requiere que los Estados tomen tanto medidas de acción positiva o afirmativa como medidas de acomodo razonable, para asegurar la igualdad sustantiva o de facto. En el entendimiento del derecho internacional, se imponen a los Estados obligaciones positivas -dirigidas a proteger, garantizar y respetar los derechos-, para que los grupos vulnerables adelanten en la igualdad, de cara a principios de no discrimen y ante agentes privados. (Interights, 2011: 18-20).

En cuanto a las medidas de acción positiva (o afirmativa o especial o restitutoria), en los instrumentos internacionales o regionales (incluso al amparo de algunas leyes domésticas) se requiere de los Estados que, más allá de establecer una prohibición al discrimen, utilicen aquellas -las acciones positivas-, a fin de que se promueva la igualdad sustancial y remediar las desventajas y los prejuicios históricos y estructurales. Se reconocen cinco categorías de acciones positivas, a saber: medidas para erradicar la discriminación por virtud de la remoción de prácticas contra grupos históricamente desventajados; políticas neutrales en su faz para asistir a grupos desventajados; programas diseñados para atraer candidatos que

pertenecen a grupos subrepresentados; trato preferencial, y la redefinición del mérito con el propósito de que causas de discrimen prohibido se conviertan en una idoneidad para un puesto. Estos tipos de medidas acarrearán necesariamente el realizar una distinción entre grupos de personas. Además, las medidas positivas implican privilegiar los derechos de un grupo sobre los derechos de un individuo. (Interights, 2011: 84).

Como sabemos, no todo trato desigual implica un discrimen prohibido. Esto es, "... para un propósito legítimo, los Estados pueden establecer diferencias razonables a base de situaciones diferentes o categorías de grupos de individuos".⁹ (Interights, 2011: 122). En el marco jurídico, solamente está prohibido el trato perjudicial a base de categorías particulares como, por mencionar algunas, la raza, el color, el origen étnico, la nacionalidad, el sexo, el género, la orientación sexual, el lenguaje, la religión y las creencias, la discapacidad, la edad, el estatus marital, las ideas u opiniones políticas, entre otras, en conformidad con los instrumentos internacionales o regionales de derechos humanos y la constitución o las leyes de un Estado. (Interights, 2011: 122).

En todo caso, a nivel de EUA y del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, al amparo del principio y derecho constitucional a la igual protección de las leyes, interesa que no se discrimine, es decir que el discrimen indebido u odioso no proceda por clasificaciones de leyes ni por acción del Estado. En este escrito no hay oportunidad de reparar en el desarrollo doctrinal del derecho a la igual protección ni revisar detenidamente los escrutinios pertinentes elaborados en las jurisdicciones federal y local. Cabe apuntar que, ante la jurisdicción federal procede el análisis de categorías sospechosas, categorías cuasisospechosas, categorías socioeconómicas, y leyes que limitan derechos fundamentales. Así, en el foro federal, las categorías consideradas como sospechosas son: raza o etnia (v.g., *Brown v. Board of Education*, 347 U.S. 483 (1954); *Loving v. Virginia*, 388 U.S. 1 (1967)), extranjería (v.g., *Graham v. Richardson*, 403 U.S. 365 (1971); *Examining Board v. Flores de Otero*, 426 U.S. 572 (1976)), e ideas políticas¹⁰, y como categorías

⁹ Traducción provista por el autor.

¹⁰ Abordado bajo el derecho de libertad de expresión. (Serrano Geyls, 2007).

cuasisospechosas se establecen las de sexo o género, (Craig v. Boren, 429 U.S. 190 (1976)) y nacimiento (Llalli v. Llalli, 439 U.S. 259 (1978)). De la misma manera, en la jurisdicción de Puerto Rico se ha adoptado el análisis de categorías socioeconómicas, clasificaciones sospechosas, y derechos fundamentales. En el foro de Puerto Rico, las clasificaciones sospechosas establecidas son las basadas en raza o color, sexo, nacimiento, origen o condición social, ideas políticas o religiosas (Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, 1952: Art. II, 1 L.P.R.A. sec. 1) y extranjería. (De Paz Lisk v. Aponte Roque, 124 D.P.R. 472 (1989)).

A más de lo anterior, contra el discrimen perjudicial también se puede reclamar una violación al derecho a la dignidad humana. (Interights, 2011). “En el ámbito de los derechos humanos la noción de la ‘dignidad’ está regularmente relacionada con la gran importancia, el valor fundamental y la inviolabilidad de la persona humana”¹¹. (Interights, 2011: 220). El respeto a la dignidad de las personas está reconocido en algunos instrumentos de derechos humanos internacionales (v.g., la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “[t]odos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”) (1948: art. 1), y constituciones nacionales (v.g., Carta de Derechos de la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico: “[l]a dignidad del ser humano es inviolable”). (1952: art. II, sec. 1).

B. Marco de análisis

1. Poblaciones vulnerables - Poblaciones lgbt

La expresión «poblaciones vulnerables» recorre a lo largo de la elaboración sobre el derecho a la igualdad, el derecho a la igual protección de las leyes y el derecho a no ser discriminado (perjudicialmente). Los diccionarios jurídicos no aportan información sobre el concepto. El Diccionario de la Lengua Española, por su parte, ofrece las definiciones de varios términos relacionados. El sustantivo vulnerabilidad implica la “cualidad de vulnerable”. (Real Academia Española, 2001: 2321). El adjetivo

¹¹ Traducción provista por el autor.

vulnerable denota lo “que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente”. (Real Academia Española, 2001: 2321). El verbo vulnerar indica “transgredir, quebrantar, violar una ley o precepto”, “dañar, perjudicar”, y “herir”. (Real Academia Española, 2001: 2322).

Evidentemente, aquellas definiciones no zanján la inquietud y persisten las interrogantes: ¿Qué es una población vulnerable? ¿Constituye el colectivo lgbti un grupo vulnerable por razón de su orientación sexual? ¿La categoría de orientación sexual es considerada una que requiere protección especial debido a la vulnerabilidad del grupo lgbti? ¿Cuáles y cómo conceder las protecciones contra el discrimen?

No hay condiciones en este escrito para plantear sobre qué es una población vulnerable, ni sobre cuáles son las características que debe tener un grupo para que jurídicamente sea considerado vulnerable, ni para realizar una revisión de la casuística sobre el tema en el derecho internacional o el derecho comparado o el foro máximo federal o la última instancia apelativa a nivel de Puerto Rico. En cambio, podemos aportar unos comentarios breves en torno a la susceptibilidad que, desde la perspectiva del derecho contra el discrimen y el derecho a favor de la igualdad sustantiva, enfrentan las minorías sexuales.

En el marco del régimen legal internacional de derechos humanos la orientación sexual se entiende como “la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con otras personas”. (Comisión Internacional de Juristas, 2007).

El discrimen por motivo de la orientación sexual hacia personas del mismo género (i.e., homosexualidad) o más de un género (i.e., bisexualidad) es moneda común. La orientación sexual, a lo largo de los siglos diecinueve y veinte y lo que va del siglo veintiuno, compone una categoría a base de la cual el colectivo lgbti ha sido discriminado, marginado y objeto del odio y escarmiento social y cultural. Las personas comprendidas bajo las categorías lgbti, cual conejillos de indias, han sufrido patologización, represión penal,

invisibilidad jurídica, estigmatización y exclusión, por motivos de la orientación sexual. (Procuraduría General de la República vs. Asamblea Legislativa del Distrito Federal y Jefe de Gobierno del Distrito Federal, 2010: 5-15).

El discrimen contra el colectivo *lgbti* se encarna, entre otras manifestaciones, por medio de la criminalización de la homosexualidad y las conductas sexuales entre personas del mismo sexo; restricciones al derecho al matrimonio; restricciones a la libertad de expresión; trato diferente en los procedimientos de custodia o adopción de menores; trato diferente en el acceso a los beneficios sociales y pensiones, y la ausencia de remedios efectivos para remediar los abusos: (Interights, 2011: 139).

Stigma over homosexuality exists in many parts of the world and discrimination, violence, harassment and criminalization of homosexual acts threaten the rights of LGB people. In addition, interference with the private lives of LGB people is a common occurrence. 'Homophobia' has had the effect of marginalizing people from society on the basis of their sexual orientation, increasing the likelihood for discrimination or 'hate crimes' to occur. (Interights, 2011: 138-139).

A escala mundial, en múltiples jurisdicciones, existe un vínculo discursivo y jurídico que aparea a las poblaciones *lgbti* con el crimen, la desviación y la infrahumanidad. (Amnistía Internacional, 2001). En Puerto Rico, el colectivo *lgbti* sufre numerosas manifestaciones de discrimen (v.g., insultos, arrojado de objetos, golpes, etc.), (Toro Alfonso, 2007), pero, conforme a la opinión del máximo foro local, el texto de la constitución no ampara la categoría de orientación sexual. (A.A.R. Ex Parte, 2013 TSPR 16). Por su parte, hasta la fecha, en casos relacionados con discrimen por motivo de orientación sexual, el TSEUA no ha adjudicado que esta constituye una clasificación sospechosa ni cuasisospechosa, sino que ha invalidado leyes a base del escrutinio de racionalidad. (Romer v. Evans, 517 U.S. 620 (1996)).

2. Acoso escolar (homofóbico) entre pares estudiantes

En el horizonte contemporáneo nuestro, están claras la posibilidad y la frecuencia de que un¹² estudiante -sea a nivel individual o de grupo- arremeta contra un compañero estudiante. Injurias, insultos, extorsión, amenazas, intimidación, provocación, gestos, exclusión, burlas, agresiones físicas y atentados físicos son (algunas de) las modalidades en el catálogo de acciones -positivas o negativas; de hacer o dejar de hacer- que se manifiestan en la relación entre compañeros alumnos. (Dávila, 2012). Por supuesto, al igual que en otras instituciones sociales, en el espacio y tiempo escolar también existen expresiones de armonía, respeto, reconocimiento de la dignidad, solidaridad, motivación y otras de un carácter sustancialmente similar. Para propósitos de este escrito, lo que preocupa como problema social y jurídico, no obstante, son las conductas que propician la hostilidad, la humillación, el aislamiento, el dolor, y el daño a la persona de un estudiante por uno o varios de sus condiscípulos.

El «acoso escolar»¹³ es la designación castellana que recibe la realización de conductas y acciones bajo el anterior inacabado catálogo. La literatura que aborda la «violencia escolar» da cuenta del fenómeno de violencia entre pares y apunta la frecuencia, la complejidad y las consecuencias del *bullying*. La incidencia de manifestaciones de hostilidad, explícita e implícita, directa e indirecta, física, verbal, psicológica y ciberespacial, es muy alta e inquietante en los establecimientos escolares.

El acoso escolar es definido por los estudiosos como una forma patológica de socialización, expresada en un acto de violencia escolar que incluye injuriar, extorsionar, provocar incomodidad mediante palabra, contacto físico, gesto o exclusión de un grupo, y el atentado físico. Suele incluir burlas, poner nombres, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento, insultos. Por definición, el acoso escolar es sistemático; es llevado a cabo repetida y persistentemente durante el espacio-tiempo escolar (i.e., ocurre

¹²Con el propósito de propiciar una lectura más armónica de los siguientes acápites, he optado por utilizar solamente el género masculino de los sustantivos para incluir incluso al género femenino.

¹³En español se utilizan también las voces “hostigamiento” e “intimidación”.

en el salón de clases, los pasillos, el comedor, las áreas de juegos y los autobuses). Realizado habitualmente por uno o más estudiantes contra uno o más pares. Típicamente, en función de características o percepción de estatus diferenciables, atributos considerados minoritarios o diferentes y relaciones de poder. (Rivers, 2011; Gulemetova, Drury, y Bradshaw, 2011; Roldán Franco, 2008; Bloom, 2007; Chapell, Hasselman, Kitchin, Lomon, MacIver, y Sarullo, 2006; Díaz Aguado, 2005; Velázquez Reyes, 2005; Chapell, Casey, De la Cruz, Ferrel, Forman, Lipkin, Newsham, Sterling y Whittaker, 2004; Weddle, 2003).

En el desenfreno del *bullying* uno de los grupos poblacionales más afectado es el de las minorías sexuales. (Connolly, 2012; Waldman, 2012; Kent Piacenti, 2011; River, 2011; Eisemann, 2000). Como vimos, la orientación sexual minoritaria, ya sea percibida o real, es una categoría de vulnerabilidad social incluso en el ámbito escolar.

En el contexto de Puerto Rico, recientemente se publicó un estudio sobre la incidencia del acoso escolar entre estudiantes. (Rivera Nieves, 2011). La investigación aludida consistió de la administración de un cuestionario a 716 estudiantes de escuelas intermedias en los municipios de San Juan, Carolina y Trujillo Alto. En cuanto a los hallazgos recopilados, el tipo de maltrato escolar -categoría que utiliza la autora- más percibido por los estudiantes víctimas es el que guarda componentes sociales y verbales como, por ejemplo, las burlas y la ridiculización. El 65.5% de los estudiantes no había sido víctima de maltrato escolar, 26% pocas veces ha sido maltratado en la escuela, 4.7% de los estudiantes respondió haber sido maltratado bastantes veces, y 2.5% de los participantes indicó haber sido maltratado casi siempre. En cuanto a la causa del maltrato, 35.3% no conoce por qué lo maltratan, 27.2% respondió que son víctimas porque al agresor le gusta molestar, 19.8% manifestó que la causa del maltrato es que ellos son diferentes, para 9.9% la provocación es una razón, 8.8% indicó que la debilidad alienta el maltrato y 1% señaló que sucede por tenerlo merecido. En cuanto a la respuesta de los estudiantes a un episodio de maltrato escolar, 36.6% señaló que se defiende verbal o físicamente, 31.3% ha hablado con un amigo, 26% se lo comenta a sus padres, y 16.1% habla con algún maestro. (Rivera Nieves, 2011: 75-79).

Con respecto a las preguntas dirigidas a los agresores, los hallazgos reflejan que 19.7% de los estudiantes se identifica como agresor. Las causas principales para el maltrato son bromear o pasar un buen rato (51.5%), la provocación (22.8%) y porque otros se lo hacen (5.3%). En cuanto a los lugares en los que se lleva a cabo el maltrato, los estudiantes participantes indicaron que en el patio o la cancha (51.7%), el salón de clases (41.2%), los pasillos (36.7%), las entradas y las salidas de la escuela (40.2%) y los baños (16.9%). (Rivera Nieves, 2011: 80-83).

En Puerto Rico no se ha realizado o publicado un estudio sobre el alcance, la incidencia y las consecuencias del acoso escolar con motivos homofóbicos. Ian Rivers (2011), en cambio, ha realizado una revisión de la literatura y un estudio de campo concernientes al *bullying* homofóbico. En el recuento de las investigaciones previas hace notar que los estudiantes gays, lesbianas y bisexuales en Londres han experimentado aislamiento, apodos u ofensas verbales, molestias, asalto físico, ostracismo, presión para cambiar, u otros modos de acoso escolar. En Pennsylvania, 50% de los estudiantes gays y 12% de las estudiantes lesbianas experimentan el *bullying* en la escuela intermedia, y 59% de los gays y 21% de las lesbianas sufren el acoso en la escuela superior. En 1996, en Reino Unido, el 40% de los estudiantes gays, lesbianas y bisexuales menores de dieciocho años fueron atacados violentamente en la escuela. Según estudios, en 1995 un tercio de los estudiantes gays, lesbianas y bisexuales fue acosado por su orientación sexual; estudios de 2003 realizados en California elevan la cifra a dos tercios. (Rivers, 2011: 31-37).

La investigación de campo que realizó Rivers (2011) refleja que los estudiantes participantes fueron acosados por motivo de la orientación sexual, real o percibida, durante un periodo promedio de cinco años. Los tipos de acoso escolar que experimentaron consisten, en orden descendiente de frecuencia, en apodos, ridiculización frente a terceros, golpes o patadas, rumores, molestias, atemorizar con la mirada, tomar las pertenencias, nadie le habla, y agresiones sexuales. Los apodos usados para acosar a los estudiantes gays y bisexuales incluyen nombres relacionados con prácticas homosexuales, nombres que enfatizan la ruptura de género, y estereotipos negativos de los homosexuales. El acoso homofóbico se reporta, con mayor frecuencia, en el patio, el aula, y los pasillos. El

bullying homofóbico ocurre también en los baños antes y después de los deportes, en el autobús, en el parque, en los centros comerciales y en las excursiones escolares. En cuanto a la frecuencia, la mayoría de los estudiantes indicó que el acoso es regular (una o más veces a la semana). El acoso es realizado mayormente por miembros de la misma clase o grado. Pocos estudiantes les comentan a los maestros y, según los participantes, pocas veces los maestros intervienen para detener el *bullying*. (Rivers, 2011: 89-104).

Informes publicados por organizaciones no gubernamentales dan cuenta del *bullying* homofóbico en las escuelas de EUA. A partir de una investigación basada en cientos de entrevistas -realizadas a estudiantes, maestros, personal administrativo, consejeros, entre otros, en el periodo de octubre de 1999 a octubre de 2000-, Human Right Watch (2001) encontró que los estudiantes lgbt¹⁴ en escuelas públicas urbanas y rurales experimentan discriminación, hostigamiento y violencia, por parte de pares (y docentes y personal administrativo) de manera reiterada, penetrante y extensa. Asimismo, por medio de la revisión de casos judiciales e investigaciones académicas Biegel y Kuehl (2010), auscultaron las trágicas experiencias de acoso escolar que sufren los estudiantes lgbt.¹⁵

C. Mecanismos del Estado

1. Legislación

A partir de aquí se consideran las legislaciones promulgadas y los mecanismos administrativos establecidos en Puerto Rico y otras jurisdicciones nacionales de EUA para contrarrestar el acoso escolar. Asimismo, se examina el interés del Estado por atender específicamente a las poblaciones vulnerables susceptibles de acoso escolar. Finalmente, se repasa en la efectividad de los mecanismos implementados por el Estado para proteger a los estudiantes lgbt del acoso escolar.

14 Contrario al uso adoptado en este escrito (ver supra, n. 6), el informe hace referencia usualmente a estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y transgéneros (i.e., lgbt), en múltiples pasajes añade también a estudiantes questioning, y un capítulo insertado para proveer contexto es intitolado "Young and queer in America".

15 Contrario al uso adoptado en este escrito (ver supra, n. 6), el informe hace referencia solamente a estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y transgéneros (i.e., lgbt), aunque subraya los desafíos de estudiantes lgbt "de color".

La categoría de orientación sexual no está expresamente protegida por las constituciones de la jurisdicción de Puerto Rico ni la federal de EUA ni por la de ningún estado de EUA. Por el contrario, en cerca de un tercio de jurisdicciones estatales de EUA la legislación promulgada para contrarrestar el acoso escolar incorpora, entre los grupos enumerados, la orientación sexual.

Estos estados de EUA (29) reconocen, en su respectiva constitución, el derecho a la igualdad o el derecho a la igual protección de las leyes o el derecho a no ser discriminado:¹⁶

Alabama, Alaska, Arkansas, California, Colorado, Connecticut, Florida, Georgia, Hawai'i, Illinois, Kansas, Louisiana, Maine, Maryland, Michigan, Missouri, Montana, Nebraska, New Hampshire, New Jersey, New Mexico, New York, North Carolina, Pennsylvania, Rhode Island, South Carolina, Texas, Virginia y Wyoming.

De aquellos estados, los siguientes (21) enumeran una o más categorías protegidas constitucionalmente (v.g., sexo, raza, color, credo religioso, etc.):

Alaska, Arkansas, California, Colorado, Connecticut, Florida, Hawai'i, Illinois, Louisiana, Maryland, Michigan, Montana, New Hampshire, New Jersey, New Mexico, New York, Pennsylvania, Rhode Island, Texas, Virginia y Wyoming.

A continuación los estados (41) y territorios (4) de EUA que **cuentan tanto con una ley antibullying como con una política educativa antibullying:**

Alabama, Alaska, Arkansas, California, Colorado, Connecticut, Delaware, Distrito de Columbia, Florida, Georgia, Hawai'i, Idaho, Iowa, Kentucky, Louisiana, Maine, Maryland, Massachusetts, Michigan, Mississippi, Missouri, Nebraska, Nevada, New Hampshire, New Jersey, New Mexico, New York, North Carolina, Ohio, Oklahoma, Oregon, Pennsylvania, Rhode Island, South Carolina, South Dakota, Utah, Vermont, Virginia, Washington, West Virginia, Wisconsin, Wyoming, Guam, Islas Marianas, Islas Vírgenes y Puerto Rico.

¹⁶No se corroboró las constituciones de los territorios de EUA (salvo la de Puerto Rico, por supuesto).

Por otro lado, los siguientes ocho estados de EUA **cuentan con una ley antibullying, pero no con una política educativa antibullying:**

Arizona, Illinois, Indiana, Kansas, Minnesota, North Dakota, Tennessee y Texas.

Así, pues, Montana es el único estado de EUA que, hasta la fecha, **no cuenta con un estatuto antibullying, aunque si tienen una política educativa antibullying la que enumera categorías protegidas.**

Finalmente, dieciocho estados, el distrito federal y dos territorios de EUA **enumeran grupos protegidos en sus estatutos contra el acoso escolar.** La mayor parte de estos (16 estados, D.C. y 2 territorios) **incorporan la categoría de orientación sexual (i.e., OS) en la enumeración de los grupos especiales:**

Arkansas (OS), California (OS), Connecticut (OS), Florida, Illinois (OS), Iowa (OS), Maine (OS), Maryland (OS), New Jersey (OS), New Mexico (OS), New York (OS), North Carolina (OS), North Dakota (OS), Oregon (OS), Rhode Island (OS), Vermont (OS), Virginia, Washington (OS), Distrito de Columbia (OS), Guam (OS) e Islas Marianas (OS).

Esto es, en el espectro amplio de Puerto Rico, los estados y el distrito federal de EUA, ninguna de las jurisdicciones –ni siquiera EUA, a nivel federal- protege constitucionalmente como grupo vulnerable al colectivo *lgbti*, ya que no enumeran a la orientación sexual como categoría¹⁷. De todas maneras, en el ámbito estatutario, para contrarrestar el acoso escolar algunos foros han decidido por enumerar la categoría de orientación sexual. Otros foros también han incorporado la categoría de orientación sexual en las políticas administrativas contra el *bullying*, en algunas ocasiones con independencia de que la legislación no lo haga así (v.g., Puerto Rico).

Tras varias matanzas de estudiantes y personal docente y de apoyo en determinados establecimientos escolares más la revelación de suicidios de pupilos, inició en EUA la ola de producción de normas legislativas o administrativas dirigidas a contrarrestar el *bullying*. Concretamente, el primer estatuto estatal contra el acoso escolar

¹⁷ Habría que indagar si, por efecto de interpretación jurídica, en algún estado de EUA se ha interpretado que la orientación sexual es una categoría protegida.

fue introducido y aprobado en 1999. En el periodo desde 2006 hasta 2010 treintaicinco estados y Puerto Rico aprobaron legislación antibullying:¹⁸

This profusion of state legislation reflects the rapidly evolving political and policy environment surrounding bullying in schools, where lawmakers are continually refining state legislative expectations for schools in response to new problems dimensions (e.g., the growth of cyberbullying), and to emerging research concerning effective policy strategies for combating school bullying. (Stuart-Cassel, Bell y Fred Springer, 2011: 16).

Estas legislaciones, no obstante, no son uniformes ni siquiera en cuanto al término que utilizan para denominar el fenómeno social-escolar y objeto de la ley. Algunos estados usan la denominación *bullying* (14), otros hostigamiento (dos estados que únicamente usan este término; otros nueve que lo definen por separado pero que, además, cuentan en el estatuto con una definición del léxico *bullying*), y un estado se refiere a la intimidación. Como en el caso de Puerto Rico, algunos estados utilizan indistintamente, una y otra vez, los tres conceptos de *bullying*, hostigamiento e intimidación (diecisiete estados y P.R.). (Stuart-Cassel et al., 2011: 17-18).

Se identifican cuatro modelos de legislación estatal contra el acoso escolar, a saber: a) control legislativo del desarrollo de la política; b) leyes en las que el departamento de educación estatal toma control del desarrollo de la política; c) híbrido de control de la política por parte de la Legislatura y el departamento de educación estatal, y d) discreción sobre la política otorgada al distrito educativo local. (Stuart-Casse et al., 2011: 19).

La Oficina del Secretario de Educación del Departamento de Educación de EUA ha enumerado los componentes clave de un estatuto o una política contra el acoso escolar. (Duncan, 2010). En general, se identifican cuatro áreas principales de compontes, a

¹⁸ El Congreso de EUA no ha promulgado ninguna ley relacionada con el acoso escolar (aunque, sin mayor suerte ulterior, se han radicado al menos dos proyectos legislativos). Así, en opinión de Human Right Watch, al no actuar para disponer de una legislación dirigida a la protección de las potenciales víctimas de bullying escolar, EUA estaría violando las obligaciones contraídas en el derecho internacional de derechos humanos. (2001: 2, 6, 184-260; en particular 213-226 en cuanto aborda el derecho a la igual protección de las leyes y a no ser discriminado).

saber: definición, encomienda para el desarrollo y revisión de una política en el distrito educativo, política del distrito educativo, y componentes adicionales. (Stuart-Cassel et al., 2011: xii). En particular se reconocen once componentes clave (Duncan, 2010); estos son:

1. Exposición de motivos – efecto en detrimento, conducta inaceptable, cada incidente necesita ser tomado en serio;
2. Alcance – cubre conducta en el plantel, actividades auspiciadas por la escuela, transportación escolar y equipo de tecnología propiedad de la escuela;
3. Especificación de la conducta prohibida – definición del acoso escolar, incluyendo *ciberbullying* y la intención de hacer daños; la definición tiene que concordar con leyes federales, estatales y locales;
4. Enumeración de características específicas – incluye, pero no se limita a, acciones basadas en las características reales o percibidas de la persona acosada, y provee ejemplos de tales características;
5. Desarrollo e implementación de políticas – ordena a agencias educativas locales a desarrollar e implantar políticas que prohíben el acoso escolar, mediante procesos colaborativos;
6. Componentes de políticas en agencias educativas locales – definición, procedimiento para informar los actos, procedimiento de investigación y respuestas, expedientes escritos, sanciones, referidos a consejería y servicios de salud;
7. Revisión de políticas locales – provee para que con regularidad la política sea revisada;
8. Plan de comunicación – notificación a estudiantes, familias y personal, incluyendo las consecuencias de participar en actos de acoso escolar;
9. Adiestramiento y educación preventiva – adiestramientos a docentes y asistentes, personal no docente, choferes; para la prevención, identificación y respuesta, y educación preventiva según edades y comunidades;

10. Transparencia y monitoreo – las escuelas informan anualmente al Estado los incidentes y las medidas tomadas, se provee para que los datos sean públicos;
11. Exposición de derecho y recursos legales – señala que la política no impide que las víctimas busquen remedios legales.

Según surge de un estudio comisionado por el Departamento de Educación Federal (Stuart-Cassel et al., 2011), treintinueve estados prohíben expresamente la conducta de acoso escolar, ya sea en el estatuto o exigiendo al distrito escolar que incorpore en la política administrativa una prohibición clara. Los estatutos de veinticinco estados prohíben las represalias contra los estudiantes o el personal escolar que informen un incidente de *bullying*. (Stuart-Cassel et al., 2011: 22-23).

El componente del alcance de la aplicación del estatuto está presente en 44 legislaciones, las que incluyen categorías como el plantel o la propiedad escolar, actividades auspiciadas por la escuela, autobuses, paradas de autobuses, conducta fuera de la escuela, entre otras. (Stuart-Cassel et al., 2011: 23).

Cuarenta y tres estados incluyen una descripción de los tipos de acciones o las conductas prohibidas por el estatuto, a saber: daño, amenazas de daño o miedo de daño, ambiente hostil, daño a la propiedad, daño físico, daño psicológico, interferencia con el aprendizaje, e interrupción en el escenario escolar. Los estatutos están siendo enmendados, para incorporar como conducta prohibida los gestos, la difusión de rumores y formas de exclusión social y el *ciberbullying*. La mayor parte de los estatutos se alinean con las investigaciones al reconocer en la legislación que el *bullying* es definido en parte por el elemento de la repetitividad en el tiempo. En contrario, pocas legislaciones enfatizan en la definición el aspecto de la intención de la conducta y el daño infligido a la víctima. (Stuart-Cassel et al., 2011: 25-27).

Algunas de las características enumeradas en la legislación *antibullying* de diecisiete estados son raza, impedimento, prácticas religiosas, sexo o género, origen nacional, origen étnico, identidad

de género, edad, asociación con individuos o grupos, estatus civil, condición socioeconómica, estatus familiar, apariencia física, estatus académico, obesidad. (Stuart-Cassel et al., 2011: 28).

Casi la totalidad de las legislaciones ordenan a las agencias educativas el desarrollo y adopción de políticas para contrarrestar el *bullying*. Más de la mitad de las piezas legislativas no requieren una revisión regular de la política administrativa contra el acoso escolar. Menos de la mitad de los estados exigen la revisión y la rendición de cuentas. (Stuart-Cassel et al., 2011: 29-32).

Más de cuarenta estatutos requieren que las escuelas incorporen procedimientos para la divulgación de las políticas contra el acoso escolar (por medio de copias escritas, discusión, publicación en manuales, etcétera), incluyendo la definición del *bullying*, las consecuencias de perpetrarlo, notificación a los encargados y el personal escolar. (Stuart-Cassel et al., 2011: 32-33).

En cuanto a las medidas de adiestramientos y prevención, los estados especifican distintas técnicas, tales como talleres, *task forces*, comités de seguridad, grupos consejeros, adiestramiento a docentes y personal escolar, y programas de concienciación dirigidos a los estudiantes. (Stuart-Cassel et al., 2011: 33-34).

Menos de la mitad de los estatutos antiacoso escolar requieren la supervisión y la recopilación de datos relacionados con los incidentes de acoso escolar o querellas. Asimismo, pocas legislaciones exigen que se adopte un procedimiento para los procedimientos de informe de incidentes de *bullying*. (Stuart-Cassel et al., 2011: 34-35).

Poco más de un tercio de los estados abordan el derecho de las víctimas a solicitar remedios legales, ya sea al amparo de la legislación federal de derechos civiles o bajo el derecho de responsabilidad extracontractual a nivel estatal. (Stuart-Cassel et al., 2011: 35-36).

Para 2011, solamente dos estados satisfacían la recomendación de desarrollar un estatuto con los once componentes clave (i.e., Maryland y New Jersey). (Stuart-Cassel et al., 2011: xiii). Las políticas administrativas estatales aplican, por lo regular, más componentes clave que la legislación estatal. (Stuart-Cassel et al., 2011: xv). Además, como regla general, aquel estado con un estatuto fortalecido, o sea, con más componentes incorporados, cuenta con

una política administrativa con más componentes y, por tanto, más fortalecida.

Examinemos la legislación de Puerto Rico en la materia que aquí nos interesa. La Legislatura de Puerto Rico aprobó la Ley Número 49 de 29 de abril de 2008 (ELA, Ley 49/2008: 3 L.P.R.A. §144g et seq.), para así reconocer las consecuencias perniciosas del *bullying*. Con esta legislación y la Ley Número 37 de 10 de abril de 2008 la Legislatura procura erradicar la violencia en las escuelas públicas (ELA, Ley 49/2008) y asegurar que las escuelas privadas “pongan de su parte para evitar tal conducta tan reprochable”. (ELA, Ley 37/2008).

La pieza aquí en consideración –la Ley Número 49 del 29 de abril de 2008– satisface algunos de los once componentes clave de un estatuto contra el acoso escolar. Esta ley se refiere al fenómeno del *bullying* como “hostigamiento e intimidación”, sin utilizar expresamente el concepto de acoso escolar. Por sí mismo, el estatuto manifiesta la preocupación por el *bullying*, pero no contiene hallazgos cuantitativos ni cualitativos sobre cómo se representa el problema en el país.

La Ley Número 49 de 2008 establece la definición del *bullying* que deberá contener el reglamento: acción intencional, mediante gesto –verbal, escrito o físico– que atemorice a los estudiantes e interfiera con la educación, las oportunidades y el desempeño de estos. (ELA, Ley 49/2008: 3 L.P.R.A. §144g-1). Además, dispone que, para propósitos de la ley el acto generalmente debe ser uno continuo, pero que un solo suceso puede considerarse como hostigamiento e intimidación. (ELA, Ley 49/2008: 3 L.P.R.A. §144g-1). La definición no incorpora el *cyberbullying*.¹⁹

El estatuto contra el acoso escolar enmienda la Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico de 1999, a fin de establecer como política pública la prohibición del acoso escolar entre los estudiantes de las escuelas públicas. (ELA, Ley 49/2008: 3 L.P.R.A. §144g-1). El Artículo 3.08a establece que el Secretario

¹⁹El fenómeno del *cyberbullying* fue incorporado en la política pública de prohibición y prevención de hostigamiento e intimidación de los estudiantes mediante la Ley Núm. 256 del 15 de septiembre de 2012 (ELA, Ley 256/2012), que enmienda el Artículo 3.08a de la Ley Núm. 149 de 1999, Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico, y el Artículo 11 del Plan de Reorganización Núm. 1 de 2010, Plan de Reorganización del Consejo de Educación de Puerto Rico.

de Educación promulgará una política pública enérgica para la prohibición y la prevención de hostigamientos e intimidación entre estudiantes, dentro de la propiedad o predios de la escuela o áreas circundantes o actividades auspiciadas por la escuela o autobuses escolares. El reglamento establecerá la prohibición del acoso escolar, lo que constituye el acto de acoso escolar, los métodos para reportar incidentes de acoso escolar, el proceso para dilucidar los casos de acoso escolar y las consecuencias que tendrán los estudiantes que infrinjan las normas. (ELA, Ley 49/2008: 3 L.P.R.A. §144g-1). El Secretario prohibirá enérgicamente el hostigamiento y la intimidación y señalará el alcance en cuanto a lugar y tipo de actividades.

El Artículo 1 de la Ley Número 49 de 2008 dispone que el Secretario de Educación promulgue un reglamento de estudiantes del sistema de educación pública y que los Consejos Escolares adopten reglamentos complementarios. (ELA, Ley 49/2008: 3 L.P.R.A. §144g-2). Por disposición de la legislación, ambos reglamentos reconocerán el derecho de los estudiantes a la seguridad personal; estar libre de hostigamiento e intimidación; estudiar en un ambiente sano; la intimidad y la dignidad personal; promover la formación de organizaciones estudiantiles. Asimismo, ambos reglamentos reconocerán también la obligación de los estudiantes de auxiliar a sus compañeros y respetar la integridad física y moral de sus maestros y compañeros. (Departamento de Educación, 2012, 6 de enero: Art. IX Disciplina Escolar (G) Infracciones y Medidas Correctivas o Disciplinarias).

Por otra parte, conforme al estatuto, el Secretario proveerá programas, talleres y actividades diseñados para orientar y aconsejar sobre el acoso escolar entre estudiantes. (ELA, Ley 49/2008: 3 L.P.R.A. §144g-4). Esta ley encarga la participación en programas de capacitación sobre el acoso escolar. Los trabajadores sociales y los consejeros escolares tendrán que orientar a los estudiantes en torno al problema de hostigamiento e intimidación.

Por último, el Secretario de Educación remitirá a la Asamblea Legislativa informes anuales sobre los incidentes y las acciones tomadas en ocasión de acoso escolar. (ELA, Ley 49/2008: 3 L.P.R.A.

§144g-5). La legislación incorpora el sistema de informes y ofrece protección a los informantes.

Esta ley dispone igualmente que todo estudiante, personal o voluntario que presente un informe sobre incidentes de intimidación esté protegido de cualquier acción de daños o represalias. (ELA, Ley 49/2008: 3 L.P.R.A. §144g-3).

Contrario a lo recomendado por el Departamento de Educación de EUA, la Ley Número 49 de 2008 no hace una enumeración de características específicas, no establece procesos colaborativos entre las agencias educativas, no hace mención sobre mantener expedientes escritos, no toca el tema de las consecuencias y las sanciones y no plantea los referidos a consejería. La legislación no incorpora un inciso sobre revisión regular de la política pública antiacoso escolar. Sobre el elemento de la implementación de un proceso para el manejo de incidentes, la ley es silente. Por último, el estatuto no incorpora una exposición de los derechos de las víctimas a procurar remedios legales.

2. Política administrativa

Habiendo considerado las legislaciones promulgadas en los estados de EUA y en Puerto Rico para contrarrestar el acoso escolar, ahora es apropiado hacer lo mismo con respecto a los mecanismos administrativos establecidos en Puerto Rico. En el análisis conviene utilizar los trece componentes clave de una política contra el acoso escolar identificados por el Departamento de Educación federal, (Stuart-Cassel et al., 2011; Duncan, 2010), a saber: (a) Definiciones (Propósito; Alcance; Especificación de la conducta prohibida, y Grupos enumerados); (b) Componentes de la Política (Informar; Investigar; Documentar; Consecuencias y Salud Mental) y (c) Componentes Adicionales (Comunicaciones; Adiestramiento y prevención; Transparencia y supervisión y Remedios legales).

La política pública administrativa está establecida en la Carta Circular Número 12 de 2012-2013. (Departamento de Educación, 2012). La carta circular, cuyo nombre propio es “Política pública para establecer el procedimiento para la implementación del

protocolo de prevención, intervención y seguimiento de casos de acoso escolar (“bullying”) entre estudiantes en las escuelas públicas de Puerto Rico”, incluye un acápite en torno al propósito de la política administrativa. La definición es amplia: patrón de acciones repetitivas e intencionales, por uno o más estudiantes, que causan daños o malestar, hay desbalance de poder. Sin embargo, la definición de la política pública adopta el mismo contrasentido que permea en la ley: primero establece el aspecto de la repetitividad, rápidamente sanciona que un solo acto podría considerarse como *bullying* y vuelve en seguida a insistir que para que se constituya el acoso escolar se tiene que evidenciar los elementos de repetitividad, intencionalidad y desbalance de poder real o percibido. Cabe preguntarse por qué el estatuto y la política administrativa juegan así y admiten esta flexibilidad. ¿Cuál es el interés de colisionar fenómenos distintos y distinguibles bajo una sola categoría y acción? ¿No existen otros mecanismos en ley para atender incidentes de agresión diferenciables del *bullying*? ¿Cuánto ayuda a la escuela, a la comunidad escolar, al estudiantado víctima y al estudiante bravucón englobar bajo el significante *bullying* fenómenos escolares, sociales y jurídicos notablemente diferenciables? ¿Qué barreras, en cuanto a la prueba, enfrentará el estudiante que procure un remedio legal?

La Carta Circular Número 12 (Departamento de Educación, 2012) enumera en seguida las modalidades de conducta prohibida: acoso físico, acoso social, acoso psicológico o emocional y acoso cibernético. Además, enumera ciertas categorías protegidas. Las bases que hayan protección administrativa son: raza, color, género, orientación sexual, nacimiento, condición social, ideas políticas o religiosas, edad o funcionalidad.

La circular enfatiza que el proceso de identificar, informar y documentar es de “vital importancia” y “responsabilidad moral y legal de todo el componente escolar”. Añade que toda la comunidad escolar debe entender el acoso escolar y los métodos efectivos de intervención; asigna, pues, responsabilidad al director escolar, consejo escolar, comité de convivencia escolar, personal escolar, maestros, encargados y estudiantes. Luego, la circular establece el protocolo de prevención, intervención y seguimiento de acoso

escolar, apuntando cómo cada componente de la comunidad escolar debe participar (i.e., los estudiantes son orientados, responden la encuesta, se recalca las consecuencias legales y las medidas disciplinarias). Se describe el procedimiento para la intervención: documentar; investigar; sancionar; seguimiento. Indica que se garantizará el mejor bienestar del menor. Se prohíben las represalias. Además, establece que los encargados custodios del estudiante podrán iniciar procesos policíacos o jurídicos.

La política va dirigida “a proveer ayuda socioemocional a los estudiantes involucrados en el incidente y/o adjudicar medidas disciplinarias”. La circular es silente en cuanto a los remedios legales y no da pistas particulares de cómo garantizar la seguridad y dignidad de las categorías protegidas.

Hay que reparar en los obstáculos continuos y no superados –ni siquiera hasta abril de 2013– para lograr que las instancias administrativas y de la rama legislativa atendieran las solicitudes de este autor y me dieran acceso a los informes relacionados con los incidentes de acoso escolar y las acciones tomadas contra el *bullying* en las escuelas públicas de Puerto Rico, tal cual la legislación local antiacoso escolar dispone²⁰.

Por otra parte, en varios esfuerzos con escuelas públicas del país, de Guaynabo, San Juan y Río Grande, observé que las mismas no cuentan con reglamentos complementarios ni protocolos para prevenir, documentar y atender los incidentes de acoso escolar. Corroboré, en cambio, que una escuela (la de Río Grande) contaba, a través de la trabajadora social escolar, con una recopilación de documentos relativos a información sobre el *bullying* y talleres dirigidos a estudiantes y encargados.

Fue posible identificar tres escuelas que, efectivamente, cuentan con un reglamento sobre el acoso escolar. Dos de estas escuelas son instituciones de educación privadas, la primera en el área de San Juan y la segunda en Humacao. La tercera es una escuela pública ubicada en San Juan, aunque no es una institución regular, pues está a cargo del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

²⁰Esta situación comunica el incumplimiento del Estado con el derecho constitucional (de este autor) de tener acceso a la información pública. Igualmente, es indicativo de que la agencia desatiende una disposición legislativa de producir unos informes, que podrían dar cuenta de la magnitud del *bullying* en las escuelas del país. A más de eso, deriva un fenómeno kafkiano en el sentido –si se puede el oxímoron– de que la Legislatura insiste en promulgar más y más legislación a la que no da seguimiento.

La escuela privada de San Juan comunicó la normativa sobre el acoso escolar en una muy escueta misiva dirigida a “todos los padres y personal administrativo”. El asunto de la misiva fue identificado como “conducta agresiva (*bullying*)”. La misiva, plagada de errores gramaticales (v.g., ortográficos) muy severos, inicia en el primer párrafo con una definición de la conducta que constituye *bullying*. Rápidamente enumera manifestaciones más frecuentes de la conducta, según “declaran los escolares”. La misiva añade que se ofrecerá orientación a los estudiantes, recomienda a los padres que dialoguen sobre “dicho tema” con sus hijos y advierte que “tendremos amonestaciones en contra de dicho de contra comportamiento [sic]” como suspensión o expulsión.

La escuela privada de Humacao cuenta con una normativa más cavilosa sobre el acoso escolar o *bullying*. El asunto está incorporado en el reglamento de estudiantes de la institución. De acuerdo con un informante, el manual del estudiante se distribuye a los estudiantes en una publicación durante el inicio del año académico. La normativa define el *bullying* y menciona tres condiciones para que la conducta constituya *bullying* (i.e., desequilibrio coercitivo de poder; grave, penetrante, deliberado y repetidamente, y sustancial efecto perjudicial a un individuo o su propiedad). En seguida enumera aquello que la conducta *bullying* puede incluir (v.g., actos físicos inapropiados, comunicación escrita y electrónica, amenazas verbales, gestos agresivos, propagación de rumores, etcétera). Después, se establece la política escolar (“ambiente acogedor, cultura solidaria...” y presentación de informes de los incidentes), las prácticas de prevención (dicho sea de paso, aunque en el reglamento de estudiantes se hace referencia a la prevención no se enumeran las mismas) y el protocolo de acción (intervención inmediata; investigación en tiempo razonable; documentación de todos los incidentes, de manera confidencial y notificar a los padres o tutores y acción disciplinaria según el nivel de la falta).

La escuela pública de San Juan, “para cumplir con su responsabilidad”, “establece su política definida, concreta y ejecutable” sobre el acoso escolar. (Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico, s.f.: I). La normativa está formada por los acápites de introducción, definición, educación y prevención, e

intervención. La definición señala lo que se considera acoso escolar (“gesto intencional o conducta que conlleve agresividad, ofensa, amenaza o deshumanización”, ya sea verbal, escrita, electrónica, en o fuera del horario escolar). (Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico, s.f.: II). Añade que, por medio del consejero, el curso de educación cívica y las conferencias, talleres y actividades de rechazo al acoso escolar se proveerá educación y prevención. De otra parte, la normativa enumera las formas de acoso escolar no permitidas en la escuela: agresividad física, agresividad emocional, violencia verbal, acoso cibernético, racismo y agresión sexual. El instrumento enumera breve y claramente el procedimiento de nueve instancias para atender las quejas y las querrelas formales. Concluye estableciendo que “[d]urante el proceso de identificación y detección de conducta agresiva habrá todas las garantías necesarias para salvaguardar los derechos de nuestros estudiantes”. (Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico, s.f.: 2).

III. Evaluación

El principio y derecho a la igualdad tiene una extensa y acentuada trayectoria política y jurídica. En efecto, es fundador y fundamental en los Estados modernos, la democracia, los derechos humanos y la cotidianidad de las personas. La aspiración jurídica y política es la igualdad formal. Pero es necesario constantemente propiciar la igualdad sustantiva, para contrarrestar el discrimen y el perjuicio que se dirige y daña a las poblaciones vulnerables como el colectivo *lgbti*.

El sector *lgbti* ha sido discriminado larga y hondamente. La homofobia se manifiesta cotidianamente, incluso en instancias y acciones del Estado. El estudiantado *lgbti*, ya sea real o por percepción, sufre hostigamiento e intimidación y acoso escolar en los planteles, las aulas, los pasillos, los alrededores y las actividades escolares. El fenómeno del *bullying*, que es descifrado cada día más y más, es usual y sumamente pernicioso para todos los estudiantes y la comunidad escolar. La población de estudiantes *lgbti*, real o percibida, requiere de, pero no cuenta a su alcance con, las protecciones y los mecanismos que tomen en cuenta sus particularidades.

La Carta Circular 12 del Departamento de Educación, contrario a la Constitución de EUA, la Constitución de Puerto Rico y la Ley Número 49 de 2008, rechaza el acoso escolar motivado por la orientación sexual. Es, sin duda, un adelanto en el sentido de que reconoce la importancia administrativa de propiciar un trato igual y libre de discrimen a los estudiantes *lgbti*. En esto consiste el principio de la igualdad sustantiva. Acaso responde a la política pública del gobierno actual de no permitir ninguna manifestación de discrimen y prohibir el discrimen, pero ¿será reforzada en el devenir político, administrativo y jurídico del país?

De todas maneras, la medida es insuficiente. Un estudiante del colectivo *lgbti* que sufra acoso escolar a base de su orientación sexual pasará tamaño escollo si pretendiera obtener remedios legales. Pues, la Ley Número 49 de 2008 no protege al grupo ni establece remedios, y los estatutos federales pertinentes de derechos civiles no albergan como grupo protegido a las minorías sexuales y el estándar jurídico para probar acoso sexual es difícil de satisfacer. (Dávila, 2012). Conviene, sobre otro aspecto, la educación que fomente la solidaridad y con perspectiva de género, terminar prácticas discriminatorias, incluir en el currículo contenido pedagógico (apropiado para la edad y el grado) de temas *lgbti*, y realizar evaluaciones sobre el cumplimiento de las escuelas y el personal con la política pública que surge de las varias normas que previenen el discrimen (Human Right Watch 2001; Biegel y Kuehl 2010).

Anejo

Tabla. El derecho a la igualdad y las categorías protegidas en las constituciones y estatutos *antibullying*

Estado	Constitución reconoce derecho igualdad, no discrimin, o igual protección leyes ⁱ	Constitución enumera categorías protegidas ⁱⁱ	Ley antibullying ⁱⁱⁱ	Ley antibullying enumera categorías protegidas ^{iv}	Ley antibullying incluye categoría orientación sexual ^v	Política educativa antibullying ^{vi}
Alabama	•		•			•
Alaska	•	•	•			•
Arizona			•			
Arkansas	•	•	•	•	•	•
California	•	•	•	•		•
Colorado	•	•	•			•
Connecticut	•	•	•	•	•	•
Delaware			•			•
Florida	•	•	•	•		•
Georgia	•		•			•
Hawaii	•	•	•			•
Idaho			•			•
Illinois	•	•	•	•	•	•
Indiana			•			•
Iowa			•	•	•	
Kansas	•		•			•
Kentucky			•			•
Louisiana	•	•	•			•
Maine	•	•	•	•	•	•
Maryland	•	•	•	•	•	•
Massachusetts			•			•
Michigan	•	•	•			•
Minnesota			•			•
Mississippi			•			•
Missouri	•	•	•			•
Montana	•		•			•
Nebraska	•		•			•
Nevada			•			•
New Hampshire	•	•	•			•
New Jersey	•	•	•	•	•	•
New Mexico	•	•	•	•	•	•
New York	•	•	•	•	•	•
North Carolina	•		•	•	•	•
North Dakota			•		•	
Ohio			•			•
Oklahoma			•			•
Oregon		•	•	•	•	•
Pennsylvania	•	•	•			•
Rhode Island	•	•	•	•	•	•
South Carolina	•		•			•
South Dakota			•			•
Tennessee			•			
Texas	•	•	•			•
Utah			•			•
Vermont		•	•	•	•	•
Virginia	•		•			•
Washington			•	•	•	•
West Virginia			•			•
Wisconsin			•			•
Wyoming	•	•	•			•

i Revisión de los instrumentos constitucionales realizada por el autor el 10 y 11 de noviembre de 2012.

ii Id.

iii State anti-bullying laws and policies. (s.f.) (Última revisión el 25 de febrero de 2014).

iv Id.

v Id.

vi Id.

Referencias

A.A.R. Ex Parte, 2013 TSPR 16.

Amnistía Internacional. (2001). *Crímenes de odio. Conspiración de silencio. Tortura y malos tratos basados en la identidad sexual*. Madrid: EDAI.

Biegel, S., y Kuehl, S. J. (2010). *Safe at school: Addressing the school environment and LGBT safety through policy and legislation*. Williams Institute, National Education Policy Center, y Great Lakes Center for Education Research and Practice.

Bloom, L. (2007). School bullying in Connecticut: Can the statehouse and the courthouse fix the schoolhouse? *An analysis of Connecticut's anti-bullying statute*. *Conn. Pub. Int. L.J.*, 7, 105-134.

Brown v. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954).

Butler, J. (2001). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. México, D.F.: Paidós.

Chapell, M., Casey, D., De la Cruz, C., Ferrel, J., Forman, J., Lipkin, R., Newsham, M., Sterling, M., y Whittaker, S. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence*, 39(153), 53-64.

Chapell, M., Hasselman, S., Kitchin, T., Lomon, S., MacIver, K., y Sarullo, P. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 41(164), 633-647.

Comisión Internacional de Juristas. (2007, marzo). *Principios de Yogyakarta: principios sobre la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*.

Connolly, L. C. (2012). Anti-gay bullying in schools: Are anti-bullying statutes the solution? *New York U. L. Rev.*, 87, 248-283.

Constitución de Estados Unidos de América, Enmiendas V y XIV, sec. 1.

Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (1952). Art. II, 1 L.P.R.A. secs. 1 y 7.

Craig v. Boren, 429 U.S. 190 (1976).

Dávila, M. M. (2012). Aporías pedagógicas y jurídicas: contrarrestar la violencia y el bullying escolar. *Rev. Clave*, 8, 50-95.

Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948, 10 de diciembre). A.G. Res. 217A (III), 3 ONU GAOR, ONU Doc. A/810, art. 1.

Departamento de Educación. (2012). Carta Circular 12 de 2012-2013, Política pública para establecer el procedimiento para la implementación del protocolo de prevención, intervención y seguimiento de casos de acoso escolar (“bullying”) entre estudiantes en las escuelas públicas de Puerto Rico.

Departamento de Educación. (2012, 6 de enero). Reglamento 8115, Reglamento General de Estudiantes del Sistema de Educación Pública.

De Paz Lisk v. Aponte Roque, 124 D.P.R. 472 (1989).

Díaz Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista iberoamericana de educación*, 37, 17-47.

Duncan, A. (2010, 16 de diciembre). Secretario de Educación, Departamento de Educación de EUA, Oficina de Derechos Civiles, Memo para Colegas, *Memo: Bullying Law and Policy*. Recuperado de <http://www.stopbullying.gov/>

Eisemann, V. H. (2000). Protecting the kids in the hall: Using Title IX to stop student-on-student anti-gay harassment. *Berkeley Women’s L.J.*, 15, 125-160.

Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico. (s.f.). *Normativa sobre acoso escolar*. Recuperado de <http://uhs.uprrp.edu/img/acosoescolar.pdf>

Espinosa Miñoso, Y. (2003). La política educativa perforada por la política de identidad en la era pos-identitaria. Cuando al fin nos acomodamos en el barco ya tenemos que bajarnos. *Identidades. Revista interdisciplinaria de estudios de género*, 1, 9-22.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2008, 10 de abril). Ley Número 37 del 10 de abril de 2008.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2008, 29 de abril). Ley Número 49 del 29 de abril de 2008. 3 L.P.R.A. §144g et seq.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2012, 15 de septiembre). Ley Núm. 256 del 15 de septiembre de 2012.

Examining Board v. Flores de Otero, 426 U.S. 572 (1976).

Graham v. Richardson, 403 U.S. 365 (1971).

Gulemetova, M., Drury, D., y Bradshaw, C. P. (2011) *Findings from the National Education Association's nationwide study of bullying: Teachers' and education support professionals' perspectives*, <http://www.stopbullying.gov/> (accedido el 11 de marzo de 2011).

Human Rights Watch. (2001). *Hatred in the hallways. Violence and discrimination against lesbian, gay, bisexual, and transgender students in U.S. schools*. Nueva York.

Interights. (2011). *Non-discrimination in international law: A handbook for practitioners* Londres: Autor.

Jagose, A. R. (1996). *Queer theory: An introduction*. New York: NY University Press.

Kent Piacenti, R. (2011). Toward a meaningful response to the problem of anti-gay bullying in American public schools. *Virginia J. of Soc. Policy and L.* 19, 58-108.

Llalli v. Llalli, 439 U.S. 259 (1978).

Loving v. Virginia, 388 U.S. 1 (1967).

Procuraduría General de la República vs. Asamblea Legislativa del Distrito Federal y Jefe de Gobierno del Distrito Federal. Acción de Inconstitucionalidad 2/2010. Informe de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal.

- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22da edición. Madrid: Espasa.
- Rivera Nieves, M. (2011). *Las voces en la adolescencia sobre bullying: Desde el escenario escolar*. San Juan: Palibrio.
- Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying: Research and theoretical perspectives*. Londres: Oxford University.
- Roldán Franco, M. A. (2008). Bullying: Acoso moral y maltrato entre escolares. En A. García-Mina Freire (Cdra.), *Nuevos escenarios de violencia* (pp. 119-149). Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Romer v. Evans*, 517 U.S. 620 (1996).
- Serrano Geyls, R. (2007). *Derecho constitucional de Estados Unidos y Puerto Rico*. Vol. II. San Juan: Programa de Educación Jurídica Continua/ Facultad de Derecho/ Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- State anti-bullying laws and policies. (s.f.). Recuperado de <http://www.stopbullying.gov/laws/index.html#listing> (Última revisión 25 de febrero de 2014).
- Stuart-Cassel, V., Bell, A., y Springer, J. F. (2011). *Analysis of state bullying laws and policies*. U.S. Department of Education.
- Toro Alfonso, J. (2007). *Por la vía de la exclusión: Homofobia y ciudadanía en Puerto Rico*. San Juan: Comisión de Derechos Civiles del Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Velázquez Reyes, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa* 10(26), 739-764.
- Waldman, A. E. (2012). Tormented: Antigay bullying in schools. *Temple L. Rev.*, 84, 385-442.
- Weddle, D. B. (2003). When will schools take bullying seriously? *Trial*, 39 (octubre), 18-s.d.

Cuando la violencia y el género no se limitan a la violencia de género

Alana Feldman Soler¹

Algunos datos

La violencia es un problema de salud pública. Las tasas de homicidio continúan incrementando en países caribeños y latinoamericanos. La Oficina de Drogas y Crimen de las Naciones Unidas define el homicidio como “una muerte ilícita intencionalmente infligida a una persona por otra persona, no directamente relacionada con un conflicto armado” (UNODC, 2013). En 2013, 8 de los 10 países con las tasas más altas de homicidios en el mundo, se encontraban en las Américas. Se estima que más de 100,000 personas son asesinadas cada año en Latinoamérica y el Caribe, 28% de estos están entre las edades de 10 a 19 (Fraser, 2012).

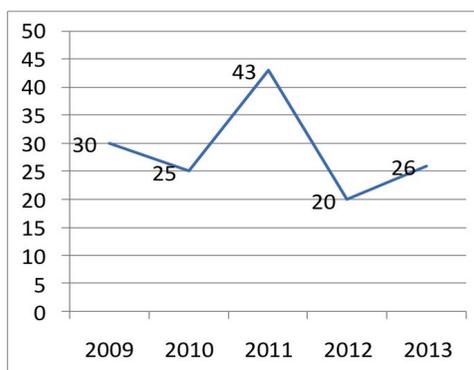
Puerto Rico no está exento de este patrón. La violencia es una preocupación principal para todas las personas residentes de Puerto Rico. La inquietud surge no solo de la gran cantidad de casos reportados, sino también de su complejidad y ramificaciones. El estudio de Necesidades Sociales de Puerto Rico (Estudios Técnicos, 2007), un estudio longitudinal que se ha llevado a cabo desde el año 1997 -y que fue publicado por última vez en 2007- mostró que la combinación de la violencia, la delincuencia y la droga ha sido siempre uno de los principales problemas que más preocupan a las personas en Puerto Rico. En particular, el creciente papel que tiene la niñez y la juventud en la actividad criminal.

En el 2011, se reportaron 1.136 asesinatos a la Policía de Puerto Rico (Instituto Estadísticas, 2012). Durante los años 2012 y 2013 disminuyó la incidencia, pero se ha mantenido cerca de los mil asesinatos. La tasa actual de asesinato en la isla es de 31 por cada 100.000 habitantes, lo cual es comparable a las tasas en Colombia y Sudáfrica.

¹ Coordinadora General de la organización feminista Taller Salud, que este año celebra 35 años de compromiso con la salud integral y la equidad por razón de género. Desde el año 2009, dirige los esfuerzos de coordinación, adaptación e implantación del programa de reducción de violencia comunitaria, Acuerdo de Paz.

El pueblo de Loíza, en particular, tiene uno de los índices más altos de violencia en la isla (López, 2004). Ciento sesenta y siete (167) asesinatos fueron reportados a las comandancias de Carolina y Fajardo en el año 2013 (División de Estadísticas de la Criminalidad, 2014). Veintiséis de estos asesinatos fueron en el municipio de Loíza. Aunque esto refleja una tendencia de reducción que se registra desde el 2011, en el 2013 se reportó un aumento de aproximadamente 30% en comparación con el 2012.

Tendencia en los asesinatos informados en el municipio de Loíza



Los altos índices de violencia se han vinculado a comunidades con altos niveles de pobreza y acceso limitado a servicios y recursos, así como otros indicadores sociales de desventaja. Los estimados 2012 American Community Survey del Censo de EE.UU. identificaron que 53% de las personas que residen en Loíza son mujeres. Una comunidad en su mayoría afrocaribeña, 35% de las personas de Loíza se identifica como “negro” y 39% se identifica como “otra raza”. Indicadores de marginación y desventaja que se reflejan en los datos sobre Loíza, incluyen el alto promedio del tamaño de familias (3.9), bajos índices de logro educativo (27% de las personas mayores de 25 años no han terminado la escuela secundaria), baja edad media (34), alto porcentaje de mujeres jefas de hogar (31%), y alto porcentaje de personas que viven bajo el nivel de pobreza (43%) (US Census, 2012).

La comunidad responde

Ante esta situación, la comunidad de Loíza inicia en el 2009 un proceso de diálogo comunitario que integra a residentes, líderes y entidades locales. En este proceso, Taller Salud, una organización de base feminista comunitaria, que trabaja por el bienestar y la salud integral de las niñas, jóvenes y mujeres adultas, dirigida prioritariamente a comunidades de escasos recursos económicos, acepta el reto de implantar un programa salubrista para la reducción de violencias. El programa Acuerdo de Paz es una adaptación local del modelo de salud pública “CureViolence” creado en la Universidad de Illinois en Chicago. El modelo se basa en la contratación de mensajeros y mensajeras “creíbles” – residentes locales con experiencias personales relacionadas con la criminalidad y la violencia-. La función del personal del programa es interrumpir los ciclos de violencia proveyendo apoyo a jóvenes de alto riesgo y mediando entre bandos para evitar que actúen de manera espontánea al responder a un conflicto o amenaza percibida. El programa local es actualmente financiado a través de fondos administrados por el Departamento de la Vivienda de Puerto Rico.

Taller Salud se ha distinguido durante 35 años por ser la única organización de base feminista en Puerto Rico dedicada al tema de la salud integral de las mujeres. Constantemente ha sido pionera en su contenido y estrategia para ayudar a personas de todas las edades en la toma de decisiones sobre su salud integral, y el desarrollo de estrategias de justicia y equidad social. En Taller Salud, aspiramos a una sociedad inclusiva, que valore y asegure la salud integral de las mujeres, que reconozca, respete y abogue por sus derechos a tomar decisiones sobre sus cuerpos y sus vidas; y que facilite los recursos, el apoyo y la educación participativa entre mujeres, por la salud y el bienestar de todas. Creemos en que: “La salud de un pueblo comienza con la salud de sus mujeres”; la equidad y el respeto a la diversidad; trabajar para propiciar la transformación social; impactar la política pública en beneficio de las mujeres; promover un ambiente participativo y fomentar la toma de decisiones por consenso.

Una organización feminista se interesa en la violencia comunitaria

La experiencia y trayectoria de Taller Salud indica que las actitudes y comportamientos violentos están intrínsecamente relacionados con patrones hegemónicos del ejercicio y la definición de la masculinidad. Taller Salud utiliza la Teoría de Aprendizaje Social, la Teoría Feminista y el Modelo de Construcción de Género en el desarrollo de talleres educativos y actividades de información pública en salud y alcance comunitario. La Teoría de Aprendizaje Social postula que toda conducta es aprendida y reforzada por nuestro ambiente social. Por lo tanto, no es suficiente facilitar información preventiva, sino que también es necesario implantar herramientas prácticas que desarrollen destrezas auto-reguladoras y sociales para reducir conductas de riesgo y violencia. Un cambio de conducta se logra cuando una persona siente que puede controlar su ambiente, motivaciones y comportamientos. Para lograr esto, fomentamos estrategias diseñadas por y de acuerdo a las necesidades de los y las participantes. Apoyamos la creación de intervenciones comunitarias que fortalezcan las destrezas de residentes participantes; fomenten los comportamientos de prevención e identifiquen fuentes de apoyo social que ayuden a facilitar el proceso de reforzar nuevos patrones aprendidos.

El Modelo de Construcción de Género postula que a mujeres y hombres se les ha adjudicado roles basados en su diferencia biológica. Sin embargo, nuestras actitudes son características culturales resultado de un proceso de aprendizaje social. Según la Teoría Feminista, la violencia contra las mujeres, la desigualdad, el prejuicio y la discriminación social son reacciones predecibles en culturas donde los hombres han sido socializados para dominar a las mujeres y considerarlas como objetos sexuales y reproductivos. Es necesario romper el patrón de dominio y subordinación desde la perspectiva de los roles y expectativas asignados a cada género para poder lograr una interrelación basada en la dignidad y el respeto mutuo. Al socializar a la mujer para convertirse en una persona

“débil” y al hombre para ser “fuerte,” la opresión es validada dentro del ámbito social, sexual y económico; y contribuye a perpetuar la violencia en nuestras familias y comunidades.

En general, los estudios apuntan a que la violencia crónica es mayormente un fenómeno masculino (Reingle, Jennings, Lynne-Landsman, Cottler, Maldonado-Molina, 2012; Herrera, McCloskey, 2001). En efecto, 97% de las personas participantes directas del programa Acuerdo de Paz son hombres de 15-29 años que han sido identificados en alto riesgo de ser víctimas o victimarios en un acto de violencia. Entre los criterios de participación en el programa se encuentran: tener acceso a armas, ser parte de un bando territorial o “corillo”, haber estado encarcelado, o haber sobrevivido un tiroteo, entre otros.

En enero 2013, un grupo de estudiantes del curso de Salud Pública y Salud Comunitaria de la Escuela de Medicina del Recinto de Ciencias Médicas, Universidad de Puerto Rico, ayudaron a Taller Salud a desarrollar un estudio para mejor entender las actitudes hacia la violencia entre 10 jóvenes varones participantes de Acuerdo de Paz (Martínez, Pérez, Fernández, Virella, Guerrero, Ojeda, 2013). Para ello, fue necesario desarrollar un instrumento que permitiera evaluar las actitudes de manera objetiva. El grupo de estudiantes seleccionó un tipo de variación del “blanco de pregunta incompleta de Rotter (*“Rotter’s incomplete sentence blank”* o RISB). El RISB es un sistema de preguntas abiertas donde la persona entrevistada completa cada premisa diciendo lo que piensa, sin limitarse a opciones pre-definidas. Esto permite maximizar la obtención de respuestas honestas. El instrumento desarrollado contenía 42 premisas clasificadas en 8 categorías: Respeto, Envidia, Violencia de Género, Venganza, Odio, Drogas, Ego y Responsabilidad. Durante el análisis, las respuestas fueron categorizadas como:

- A. Agresión letal (matar)
- B. Agresión No letal (agresión física de cualquier tipo pero que no culmine en muerte; matanza de animales y daño a propiedad ajena)

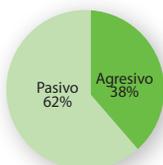
- C. Agresión No física (insultos verbales y/o insultos mediante gestos)
- D. Actitud de No confrontación (cuando el joven decide ignorar y no actuar de forma agresiva)
- E. Búsqueda de solución al conflicto mediante el diálogo (el joven decide mediar la situación mediante un diálogo constructivo en vez de resolver el problema de forma agresiva)

Observando en su experiencia de campo que los actos de violencia a menudo representaban una reacción desproporcional y visceral a situaciones cotidianas, Zinnia Alejandro Cordero, Coordinadora Programática de Acuerdo de Paz para Taller Salud describe la “falta de tolerancia” como la causa principal de los homicidios entre jóvenes en Loíza. Una muestra de posibles situaciones cotidianas, tales como: el robo de un caballo, diferencias en la gallera, un piropo callejero, una deuda económica, una mirada irrespetuosa o un insulto verbal, entre otros, conformaban la encuesta RISB preparada por los y las estudiantes de medicina. Los resultados de las encuestas realizadas, muestran que 38% de las respuestas brindadas por jóvenes participantes a las premisas en las diferentes categorías reflejaron acciones violentas. Esto incluye agresión letal, agresión no letal que involucre agresión física, daño a propiedad y agresión no física que involucre agresión verbal o con gestos.

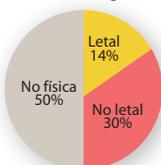
En el 14% de las premisas, la agresión expresada fue una letal. Esto significa que el joven contestó ‘lo mato’. En el 36% de las premisas, la respuesta involucraba una agresión no letal. Esto incluye peleas físicas o daño a propiedad ajena. En 50% de las situaciones presentadas, los encuestados dijeron que responderían con una agresión verbal o mediante gestos.

Resultados relacionados con los objetivos e hipótesis planteadas

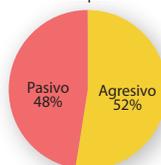
Gráfica 1
Relaciones agresivas vs pasiva



Gráfica 2
Relaciones de agresividad



Gráfica 3
Respeto



Gráfica 4
Intercomunitario



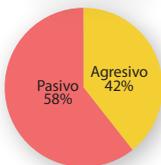
Gráfica 5
Lios de Falda



Gráfica 6
Miedo



Gráfica 7
Responsabilidad



Afirmando la hipótesis teórica de Taller Salud, las expectativas dictadas por la masculinidad y el género, demostraron ser un factor importante en las actitudes de violencia identificadas entre jóvenes. En el 52% de las premisas de la encuesta que describían situaciones que atentan contra el “respeto” y la “hombría” de los participantes, las respuestas recibidas fueron agresivas. Esto es en comparación a respuestas violentas recibidas en un 30% de las premisas relacionadas con rivalidades intercomunitarias y 35% de las que se relacionan con deudas de dinero o venganzas.

Las premisas de respeto incluyeron aquellas donde se cuestiona la masculinidad del participante, como en el caso de llamarle “maricón”, “hijo de puta”, escupirle o “mirarle mal”, entre otros. En situaciones relacionadas con violencia de género (“lios de falda”), incluyendo “faltas de respeto” a sus parejas o infidelidades, los

jóvenes encuestados indicaron en 55% de las premisas que actuarían de forma violenta hacia la persona considerada “agresora”.

Empecemos más temprano

La exposición al comportamiento violento en la niñez es el factor de predicción más confiable para que un niño o niña sea víctima o perpetrador de violencia su adultez (UNICEF, 2006). Entre las estrategias de prevención de violencia identificadas en el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud 2002 (Organización Panamericana de la Salud, 2002), está el influir en las relaciones personales más cercanas y trabajar para crear entornos familiares saludables, así como brindar ayuda profesional y apoyo a las familias que así lo necesiten. Los programas de formación parental y la terapia familiar tienen efectos positivos a largo plazo sobre la reducción de los comportamientos violentos y delictivos. Los programas que enfatizan las aptitudes relacionales y la competencia social también constituyen estrategias prometedoras. El informe recomienda fomentar aquellas intervenciones que promueven la prevención primaria, incluyen la formación para un correcto ejercicio de la paternidad y maternidad y un mejor funcionamiento de la familia.

En una sociedad patriarcal, los varones son socializados desde su infancia para asumir roles mayores en actividades donde hay agresión física y usar fuerza física para expresar hostilidad (Elliott, 1994). Citado en un estudio de las percepciones de familiares y personas allegadas a participantes de Acuerdo de Paz preparado en enero 2014 por estudiantes del curso de Salud Pública de la Escuela de Medicina de la Universidad de Puerto Rico (Arraut; García; Rosado; Rodríguez; Salgado Guillermo; Torres, 2014). Mandal et al recomiendan que “las actividades que se desarrollen en programas de prevención de violencia, deben ser específicas para los géneros masculino y femenino”. O sea, que deben desarrollarse tomando en consideración una perspectiva de género de acuerdo con la diferencia en las experiencias de violencia que tienen hombres y mujeres en nuestras comunidades. Los hombres y mujeres no solo tendemos a tener exposición a tipos diferentes de violencia, sino

que también respondemos de manera diferente a la exposición a la violencia. Los estudiantes de medicina plantean que las mujeres acceden más a menudo a redes formales e informales de apoyo social para combatir los efectos de violencias pasadas y cuando ejercen violencia, tiende a ser de carácter más psicológica. Los varones, indican, son más propensos a acosar y ejercer violencias físicas, incluyendo la agresión sexual.

Acuerdo de Paz es un modelo flexible que utiliza las capacidades del personal para maximizar la respuesta a las realidades y necesidades de cada participante. Como tal, el programa es tan efectivo como pueda ser su personal en las calles. Como respuesta a patrones de género observados en el trabajo de reducción de violencias, Taller Salud ha buscado ofrecer adiestramientos al equipo de trabajo del programa Acuerdo de Paz en temas de: género, racismo, sexualidad, agresión sexual, feminismos y masculinidades, entre otros. En octubre 2013, Taller Salud inició un grupo piloto de apoyo a varones participantes de Acuerdo de Paz que también son responsables de la crianza de menores de edad. Con el grupo, deseábamos: 1) incidir en la construcción de ambientes familiares que pudiesen interrumpir la transmisión de la violencia como estrategia aceptable de resolución de conflictos y 2) contribuir a la deconstrucción de la masculinidad violenta y agresiva. Aunque ese primer piloto se llevó a cabo con un número reducido de participantes (6), en el 2014, con la ayuda de la Fundación Comunitaria de Puerto Rico, este trabajo se expandirá para impactar participantes de Acuerdo de Paz en dos comunidades de Loíza.

Los servicios grupales que Taller Salud usualmente dirige a padres (hombres) son talleres ofrecidos en sesiones de 2.5 horas por un facilitador con experiencia en prevención comunitaria desde una perspectiva de género. Los ofrecimientos a padres integran temas de masculinidades, disciplina, manejo de emociones, equidad de género, crianza compartida y comunicación no violenta. Sobre 80 de los hombres que participaron en el ciclo de grupos de apoyo 2011-12 dijeron estar satisfechos con el contenido de los talleres ofrecidos. De manera cualitativa, los padres participantes que han asistido a grupos focales de evaluación destacan que los grupos fueron de

utilidad para aprender nuevas estrategias para relacionarse con sus hijos e hijas, tales como la negociación y la crianza compartida.

El trabajo que Taller Salud recién ha iniciado como colaboración entre nuestros programas de reducción de violencia comunitaria (Acuerdo de Paz) y nuestro programa de prevención de violencia intra-familiar (Derecho a Crecer en Paz) se lleva a cabo dentro del marco conceptual del modelo ecológico y el modelo de construcción de género. La colaboración resulta en grupos de apoyo bisemanales que acompañan a participantes en el proceso de entender y hacerse conscientes del papel que juegan los factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos en los roles sociales asignados a los hombres, como hombres y como padres. Sobre esta base, identifican elementos que han formado sus valores y han impactado sus actitudes con respecto a la resolución de situaciones conflictivas, especialmente en el contexto de la familia, las relaciones de pareja y la crianza. Esperamos que la participación en estos grupos complemente el trabajo individualizado desarrollado por el personal de interrupción de violencia (mediación de conflictos) y alcance comunitario de Acuerdo de Paz y ayude a romper ciclos de violencia en los que menores aprenden el comportamiento agresivo de las personas adultas que les rodean. Este ejercicio culminará y será evaluado en diciembre 2014.

Cambios Reportados

En enero 2014, un tercer grupo de estudiantes del curso de Salud Pública de la Escuela de Medicina de la UPR encuestó a 24 de 36 participantes de Acuerdo de Paz para determinar posibles cambios en actitudes y comportamientos de violencia resultado de su participación en el programa (Bas, Cerra, García, Moore, Cabrera, Campbell, Candelario, 2014). Las personas encuestadas incluyeron 23 (96%) hombres y una (4%) mujer. La edad promedio de las personas participantes fue de aproximadamente 22 años de edad y la mayoría se encontraba entre los 19 a 20 años. Trece (54%) convive, 10 (42%) personas participantes están solteras y una (4%) persona está casada. Diez (42%) habían completado un cuarto año

de estudios y 100% de las personas participantes encuestadas se encontraba desempleada al momento de contestar el cuestionario.

La situación legal de las personas participantes varía, pero la gran mayoría (75%) ha tenido contacto con el sistema de justicia debido a algún delito relacionado con la violencia: 21% (n=5) tiene un caso pendiente y están en probatoria; 46% (n=11) tuvo un caso pendiente, que se cayó; 8% (n=2), tuvo un caso en el que ya cumplieron con su sentencia; y 25% (n=6) nunca han tenido un caso legal. La mayoría de las personas participantes de la encuesta tienen experiencias personales con los bandos territoriales en Loíza. Entre 70 y 75% pertenece a algún corillo o tiene un familiar que pertenece a algún bando. De estos, 50-67% tiene una posición de liderato en el corillo.

En entrevistas de cernimiento llevadas a cabo por el personal de alcance comunitario al comenzar el programa, 75% de las personas reclutadas como participantes mostraban preocupación por las rivalidades entre bandos comunitarios. Un 88% indicaron haber tenido participación en actividades de alguno de los varios bandos en Loíza y 79% indicó tener acceso a armas. A dos años de implantación de "Acuerdo de Paz" 58% de las personas participantes del programa autoreportaron no tener participación en actividades delictivas.

En la encuesta, 86% de las personas jóvenes participantes del programa Acuerdo de Paz consideraron que el proyecto había cambiado sus actitudes y comportamientos de violencia y un 96% indicó creer que el proyecto le había ayudado a alcanzar algunas de sus metas. Además, sobre 90% de las personas participantes del programa que fueron encuestadas indicaron que el proyecto les había ayudado a tener mayor respeto por otras personas en su comunidad.

Esto último, entendemos en Taller Salud, es el factor que realmente ayudará a cambiar las estadísticas de violencia en Puerto Rico.

Bibliografía

- Arraut C.; García D.; Rosado J; Rodríguez V.; Salgado Guillermo M.; Torres R. (2014). Escuela de Medicina, Recinto de Ciencias Médicas, Universidad de Puerto Rico, MCUA 7427: Salud Pública y Salud Comunitaria. Estudio sobre la percepción de familiares de personas participantes del Proyecto *Acuerdo De Paz sobre la presencia e Impacto de este Programa en sus vidas*.
- Bas M., Cerra A., García M., Moore S., Cabrera G., Campbell M., Candelario A. (2014). Escuela de Medicina, Recinto de Ciencias Médicas, Universidad de Puerto Rico, MCUA 7427: Salud Pública y Salud Comunitaria. Actitudes y comportamientos de violencia entre los participantes del *Proyecto Acuerdo De Paz*'.
- División de Estadísticas de la Criminalidad. Policía de Puerto Rico. (2014). Asesinatos Ocurredos por Región y Motivo: Acumulados del 1 de enero al 31 de diciembre del 2013.
- Elliott, D.S. (1994) Serious Violent Offenders: Onset, Developmental Course And Termination. *The American Society of Criminology*. 21(32): 1-22.
- Estudios Técnicos, Inc. (2007). Estudio Sobre Las Necesidades Sociales en Puerto Rico. <http://www.fundacionbancopopular.org/wp-content/uploads/2011/02/nspr-prensa.pdf>
- Fraser B. (2012). Latin America looks to violence prevention for *answers*. *Lancet*, 13;380(9850):1297-8.
- Herrera V.M., McCloskey L.A. (2001). Gender differences in the risk for delinquency among youth exposed to family violence. *Child Abuse and Neglect*, Aug;25(8):1037-51.
- Instituto de Estadísticas de Puerto Rico, Estado Libre Asociado de Puerto Rico. (2012). "2011-12 Policía Delitos Tipo I: Relación De Delitos Tipo I Informados En Puerto Rico"; http://www.estadisticas.gobierno.pr/iepr/Estadisticas/InventariodeEstadisticas/tabid/186/ctl/view_detail/mid/775/report_id/00975852-e14a-4339-a6c8-ab23fd36d2a1/Default.aspx

- López, José J. (2004). Los corredores de violencia en Puerto Rico. http://www.tendenciaspr.com/Publicaciones/Violencia/violencia_Jose_Javier_Perez.html
- Martínez M., Pérez J., Fernández J., Virella D., Guerrero K., Ojeda E. (2013). Escuela de Medicina, Recinto de Ciencias Médicas, Universidad de Puerto Rico, MCUA 7427: Salud Pública y Salud Comunitaria. Actitudes hacia la violencia en jóvenes de Loíza.
- Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. (2002) Informe Mundial sobre La Violencia y La Salud. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf
- Reingle J.M., Jennings W.G., Lynne-Landsman S.D., Cottler L.B., Maldonado-Molina MM. (2012). Toward an Understanding of Risk and Protective Factors for Violence Among Adolescent Boys and Men: A Longitudinal Analysis. *Journal of Adolescent Health*, Apr; 52 (4): 493-8.
- UNICEF: United Nations Children's Fund. (2006). Behind Closed Doors: The Impact of Domestic Violence on Children. <http://www.unicef.org/protection/files/BehindClosedDoors.pdf>
- UNODC: United Nations Office on Drugs and Crime. (2013). Global Study on Homicide. <https://www.unodc.org/gsh/en/index.html>
- US Census. American Community Survey. (2012). http://factfinder2.census.gov/faces/nav/jsf/pages/wc_prcs.xhtml

Tejiendo esperanza: por una cultura de perdón, reconciliación y desarrollo humano

Daniel Nina Estrella¹

Dzhokhar Tsarnaev se ha convertido en un nombre que debemos saber pronunciar. No es fácil, pero para muchos que objetamos todo tipo de violencia, la que este joven y su hermano generaron en la celebración del maratón de Boston, EE.UU, en abril del 2013, no es un asunto fácil de tolerar, y menos de olvidar. Pero, el acto de intervención del Estado en la búsqueda de este joven, también levanta otro tipo de pregunta y respuesta: la violencia del Estado en la captura vivo y en este caso no muerto, del presunto acusado transformó nuestros entendidos sociales en torno al bien y el mal, y el estado de derecho que nos gobierna. La cultura de la violencia se ha impuesto como paradigma dominante entre la pregunta y la respuesta: ¿quiénes son los buenos? ¿quiénes son los malos?

No nos debemos de olvidar, que durante la captura del joven Dzhokhar Tsarnaev, la Policía y la Guardia Nacional del estado de Massachusetts, suspendieron la constitución de los EE.UU durante el periodo de búsqueda (Unger, 2013). Más aún cuando arrestaron al joven Tsarnaev, el mismo fue interrogado en violación a sus derechos de asistencia de abogados y otros, que le garantiza la propia Constitución de los EE.UU (Lavoie and Linsay, 2014). No obstante, para muchos, era más importante arrestarlo, contener la violencia, que los derechos constitucionales de éste.

Ante los últimos sucesos deseo plantear que continuamos transitando y profundizando en una cultura dominante la cual nos lleva a convivir de forma confusa y no sin contradicciones, en el paradigma del castigo. Más aún, en una cultura que cada vez promueve el castigo más allá de cualquier conversación en torno al paradigma de derechos fundamentales, y dónde infligir castigo físico o simbólico al que causa un agravio, se ha tornado en el

¹ El autor es abogado, mediador, árbitro, evaluador neutral y profesor del Programa Graduado de Sistemas de Justicia de la Universidad del Sagrado Corazón.

paradigma dominante (Foucault, 1979; Nina, 2012a). Esto sin pensar que todo daño o agravio, no debe rectificarse exclusivamente vía el paradigma retributivo. El paradigma restaurativo, el cual ya hemos abordado en otro momento, nos permite pensar que los agravios se pueden resolver por vía de los métodos alternos, donde el perdón, reconciliación y resolución de los conflictos se puedan garantizar (Nina, 1999).

Pero aclaro, la cultura dominante no habla de cualquier tipo de castigo, sino el castigo severo. Esa cultura es la que nos impone un condicionamiento de vida, que nos encarece todo, desde los gastos en el gobierno, hasta nos afecta nuestra calidad de vida. Es decir, luego de un suceso como el de Boston, alguno se puede preguntar ¿si estaremos más seguros, más felices y sobre todo viviremos una mejor calidad de vida imponiéndole la pena de muerte al joven Tsarnaev?

Algo me sugiere que debemos de intentar tejer un nuevo proyecto de esperanza, que nos permita promover otro tipo de vida, cultura, que sea superior a la existente. No es posible continuar donde estamos a sabiendas que cada momento que vivimos, tiene el potencial de reproducir la lógica dominante, de encarecer nuestra calidad de vida y disfrute pleno de la misma. No todo conflicto interpersonal, puede redundar en el castigo, bajo la cultura retributiva, de la persona agresora.

En este trabajo continúo desarrollando una tesis en torno a un modelo nacional, de Puerto Rico, en torno a memoria, conflicto, perdón y reconciliación nacional. Examino el uso del lenguaje, verbal, no verbal y simbólico, como parte de una exploración en torno a entender el conflicto y sus orígenes (Nina, 2012b). En la primera parte de este trabajo, analizo el tema de la identidad y lengua. En la segunda parte, trabajo el tema de la transformación del oprimido como del opresor. En la tercera parte promuevo la integración de un lenguaje no conflictivo, como forma y manera de resolver conflictos interpersonales. Finalmente proveo la conclusión a este trabajo.

Identidad, lengua y resistencia: aprender a desaprender

En la vida social, todo proceso de aprendizaje, requiere de un proceso de desaprendizaje. Aunque parezca tautológico, es un camino a seguir. Los procesos de aprendizajes primarios, aunque sean en la relación más básica materno-filial, conllevan un proceso de desaprender. No es algo exclusivo del infante que está siendo educado, sino la propia madre que transmite un conocimiento que representa formas anteriores de conocimiento que ella misma transmite (Geertz, 1992).

Entonces parto de la premisa que existe una colonialidad del pensamiento, para utilizar a teóricos como Aníbal Quijano (Quijano, 2000), pero partiendo de la premisa del pensamiento de Franz Fanon (Fanon, 1963), quien planteó la importancia básica de descolonizar la mente como parte de un comportamiento social impuesto y no asumido.

Desde esta perspectiva toda acción social constituye un acto aprendido, al cual se le puede imponer una relación de dominación entre el que define lo correcto y el que lo asume. Ese entendido social, entonces, establece una norma con la cual vivimos y asumimos como válida. Por lo tanto, en todo momento debemos de explorar el origen, etimológico o cultura de una palabra o un comportamiento, para descolonizarlo, y por ende liberarlo (Quijano, 2000).

Suponemos, por ejemplo, que la democracia es participar en procesos electorales cada cuatro años. Pensamos que en la vida democrática, todos somos iguales, aunque no lo somos. Suponemos que las relaciones con la diferencia son de naturaleza simbólica pero no sustantiva. Es decir, el lenguaje que asumimos contiene formas de poder, invisibles que permiten que las relaciones de dominación se sigan multiplicando. Por eso, no nos podemos olvidar, que las feministas lo segundo que atacaron, una vez implosionaron la desigualdad del género, fue el lenguaje (Castillo-Godoy, 2012). Se concentraron en crear un lenguaje que no fuera dominante: intercalar los artículos el o ella, por tiempo que nos tome, es profundizar en la democracia representativa y directa de un mundo que no es, por decir lo mínimo, justo.

Es aquí donde la relación entre la identidad asumida en transición, vis à vis una lengua redefinida, nos permite realizar un acto de insubordinación light, o ligero, con el cual convivimos a diario, sin identificar que estamos siendo hostiles. Esto quiere decir, que hemos aprendido a convivir de forma revolucionaria sin ser excepcional. La revolución, como hace tiempo acuñó el chileno Fernando Mires, es la que nadie soñó (Mires, 2009). La revolución constituye un acto integrado de resistencia, el cual ya no es un momento de excepción y único y, sobre todo, glorioso.

Se trata de un devenir continuo, el cual nos permite ir transformando continuamente nuestras formas de vida no democráticas a formas de vida cada vez más incluyentes y democráticas en forma y contenido. Desde esta forma me es necesario redefinir mi identidad, de una que asume la vida a una que vive la vida de forma cuestionada y en respuesta. Por otro lado, requiero de un lenguaje que aunque viejo, diga cosas nuevas, que sean diferentes. Pero más que nada, debo comprender que en mi hacer, en mi continuo quehacer, voy transformando la vida y, sobre todo, redefiniendo los parámetros. Enfatizo, se trata de una revolución integrada.

Se trata de genera un nuevo lenguaje, que continuamente me permita superar la memoria del pasado que en torno a cada palabra, o construcción social de un saber, pueda tener. Es decir, deseo poder hablar con palabras, tanto en la comunicación verbal, no verbal y simbólica, que me permitan estar libre de formas pre-contemporáneas de conflictos (Nina, 2012). De igual forma, es enfatizar continuamente en un lenguaje que me permita ser incluyente, como el que hoy utiliza toda persona que en cuanto a los temas de género, desee incluir al género femenino como iguales. La transformación del lenguaje me lleva a pensar de forma filosófica, a sabiendas que las palabras no son libre de valor y contenido de conflicto. Por tanto, hay que superar el conflicto que las mismas acarrear (Martínez, 2005).

Transformar al oprimido como al opresor

Hace tiempo que superé el postulado judeo-cristiano de los buenos y los malos (Nina, 2006). Simplemente somos. Todos y todas incluidos. Todos y todas participamos de procesos en los cuales a veces oprimimos como a veces somos los opresores. Se trata de una lógica inspirada en el pensamiento de Franz Fanon (Fanon, 1963). Ahora bien, la pregunta de rigor es ¿cómo podemos superar una cultura que se constituye de forma bipolar, para pensarnos en una cultura que se ve y actúa de forma plural?.

El proceso requiere, sugiero, iniciar un largo camino de transformación que irradie en la cultura en general, pero de forma particular en la cultura de aquellos que asumen ser el opresor como aquellos que asumen ser la víctima (Nina, 2012b). Se trata de un asunto un tanto complejo, pero normalmente en los procesos educativos nos hemos dado a la tarea de trabajar con el o la transgresor(a), con la persona que violenta la ley, o con la persona que hace un daño a la sociedad (Nina, 2012a). Pero, ¿cómo respondemos con la persona que se enfrenta a dicho daño?.

Es en la relación con el perdón y la reconciliación entre la víctima y el agresor(a) donde veo que hay que realizar un trabajo muy profundo. Los procesos de educación para transformar, sugiero, crean normativa sobre el cambio y modificación de conducta dirigido a modificar comportamientos de la persona que “erró” (Lederach, 2005). Sobre esta persona nos concentramos en todo momento. Pero qué nos dice esto en torno al que evalúa al errado. Nos dice muy poco. Por eso las sorpresas continuas cuando, y como comentamos, “quién lo hubiera imaginado, tan buen muchacho que era Pepe”. Es decir, la concentración en una mirada y no en todas las miradas de la vida, crea sorpresa (Nina, 2012b).

Lo que hemos aprendido a lo largo de muchos años en trabajo comunitario, sobre todo en la transformación de conflictos como en la erradicación de la violencia, es el hecho de que hay que trabajar con todo el conjunto, para que todos y todas se muevan en la misma dirección. Sobre todo, que la gente va modificando conductas para

mantener una dirección pero inevitablemente la dirección vuelve a cambiar, lo que requiere procesos continuos de reforzar conductas aceptadas y modificar de forma continua las conductas no aceptadas que re-emerjan.

La transformación del paradigma dominante que es de corte retributivo, requiere que se comprenda que hay que trabajar en conflicto tanto desde la mirada del que comete el error, como desde la participación del que lo comete. El lenguaje de exclusión, es uno que simplifica a buenos y malos. No obstante, la intervención debe ser una desde lenguajes incluyentes que sirvan para modificar comportamientos y sentimientos de aprehensión, tanto en la persona que cometió el daño como en la persona que lo sufrió.

Tendríamos que pensar que el lenguaje debe venir acompañado de una memoria colectiva y una práctica cultural, que no sea violenta y que supere las formas tradicionales de transformar los conflictos. Ya hay trabajo adelantado en esta materia, lo importante es poderlo integrar, para examinar formas incluyentes de manejar los conflictos (Geertz, 1972; Lederach, 2005; Nina, 2012b).

La posibilidad de una respuesta cultural no violenta

La cultura es portadora de muchos saberes. En esta medida, le presto atención a las formas y maneras en las cuales se construyen los saberes (Foucault, 1974). La estructura por la cual los saberes se han constituido, no son cualquier cosa. Los mismos reflejan formas de dominación cultural, que nos imponen formas de ser opresivas, las cuales hemos normalizado y visto tal como si fuera común y más que nada benigno. En esta medida, nuestra postura debe ser siempre develar el código oculto de un objeto y pensar cómo el mismo transmite significantes y significados, con los cuales tenemos que vivir a diario, muchas veces sin sospechar su contenido violento o conflictivo.

Pensemos primero en la palabra u objeto; segundo, ver cómo la misma crea un lenguaje de comunicación simbólico, el cual asumo como parte de mi identidad; y tercero, exploremos cómo el mismo contiene formas y maneras conflictivas, sumergidas en el uso común del lenguaje verbal o simbólico, pero sin lugar a dudas formas e

historias conflictivas. Tomo a manera de ejemplo, el símbolo de la garita de cualesquiera de los fuertes que el colonialismo español nos legó, como parte de la memoria histórica y arquitectónica del país.

La garita, o el puesto de observación de los soldados destacados en dichas fortificaciones, no es cualquier símbolo. Es un símbolo que destaca la defensa a la institución militar, y de cierta forma a la patria. También destaca una noción represiva, de dicha cultura militar, toda vez que desde allí se fijaba la mirilla de los rifles o arcabuces, con los cuales se habría de segar la vida de cualquier intruso que estuviese intentando entrar a dicha fortificación, o en el caso de la ciudad de San Juan, a la parte interna de la muralla.

Ahora bien, de ser un objeto de trabajo de las milicias o fuerzas de seguridad del Estado, ¿cómo es que la garita se ha convertido en un símbolo patrio, con el cual todas y todos nos asociamos en Puerto Rico? Es curioso, pero socialmente hablando hemos asumido la garita como sinónimo de la cultura puertorriqueña (Nina, 2004). Peor aún, hemos invisibilizado su contenido represivo, y hemos asumido su existencia como parte del bienestar colectivo que nos vincula a todos y todas. Dicho lo anterior, en la pasada década he compartido el criterio que asumir el valor colectivo de la garita como un bien común y de forma no cuestionada es transformar lo que realmente significa dicho símbolo de poder y autoridad del Estado para todos y todas, los que no fuimos parte de las clases dominantes.

En otras palabras, como colectivo llamados boricuas o puertorriqueños, hemos asumido que la garita nos representa. Que se trata de un símbolo nacional, sin valor o connotación histórica alguna, el cual puede ser útil para cualquier cosa: para definir a Puerto Rico como la isla del encanto; como para acuñar una tablilla-licencia de un vehículo de motor, o para decir, colectiva o individualmente, wepa.² No obstante, nadie objeta que el símbolo arquitectónico, con el cual fueron reprimidos miembros de las comunidades indígenas de Puerto Rico, o miembros de la comunidad afrodescendiente de

2 "Wepa" denota un canto o reacción colectiva en Puerto Rico, que la gente utiliza para reclamar que es parte de la psiquis colectiva llamados boricuas o puertorriqueñas. El uso de la palabra, fue acuñado inicialmente por sectores artísticos de la comunidad boricua residente en los EE.UU, que gritaban en sus conciertos "hay boricuas en la sala, que grite wepa".

Puerto Rico, que estuviesen escapados; como a su vez a los presos políticos puertorriqueños que en el caso del Fuerte de San Felipe del Morro, que estuvieron apresados allí; en ninguno de estos casos la gente de forma colectiva o individual objeta que la garita sea un símbolo, o lenguaje simbólico de la unidad puertorriqueña.

Peor aún, la garita no se relaciona con los distintos fuertes o fortificaciones españolas, donde en distintos momentos se llevó a cabo la pena de muerte en Puerto Rico por parte del gobierno español y luego de 1898 (hasta el 1927, cuando se abolió) por parte del gobierno de los EE.UU (Sued-Badillo, 2000). De forma colectiva o individual, hemos invisibilizado el lenguaje violento que contiene un símbolo tan “neutral” y tan “patrio” como es el símbolo de la garita, el cual tenemos presente a diario en múltiples instancias de nuestra vida cotidiana: desde la tablilla de los autos, hasta la camiseta que dice Puerto Rico, hasta el regalo de recordatorio que le enviamos a unos familiares que viven fuera de Puerto Rico (Nina, 2004).

Tendríamos que sensibilizarnos al problema del lenguaje como transmisor de conflictos, para a partir de ahí poder rescatar un nuevo lenguaje que sea incluyente, y que promueva el perdón como la reconciliación. Esto lo traigo, pues no es posible ir a visitar viejas fortificaciones en Puerto Rico, como el fuerte San Felipe del Morro, ubicado en la ciudad de San Juan, y enfrentarse a sus docenas de garitas, sin pensar que dichas piezas de arquitectura son simplemente parte de la fortificación. No es posible. Habría que pensar que dichas garitas, son parte de un pasado que es historia, que es el sistema de defensa español que imperó bajo su colonialismo en Puerto Rico, pero que también es parte de nuestro dolor. Que dicha estructura contiene la memoria del indio o india asesinado; contiene la memoria y el recuerdo del hombre y mujer esclavizados que en condición de cimarrones fueron asesinados por los soldados; pero también es pensar en Pedro Albizu Campos, cuando estuvo preso en dicho fuerte.

En otras palabras, hay que realizar un proceso de transformación del lenguaje verbal, no verbal o simbólico que permita perdonar y reconciliarnos con edificaciones militares o con sus íconos emblemáticos, como son las garitas (Claros, 2011; Wa Thiongó,

1993). Esta es la agenda para re-pensar el lenguaje y examinar cómo el mismo contribuye o no a fomentar conflictos en nuestra sociedad contemporánea.

Conclusión

Pensaría que estamos en un gran momento de la humanidad para tejer la esperanza de un mundo de inclusiones y no exclusiones. No es un asunto fácil, pero el discurso dominante que se ha impuesto a partir de los últimos 300 o 400 años, tiene demasiadas grietas. ¿Quién desea que ejecuten a Dzhokhar Tsarnaev? ¿Quién desea seguir pensando, de forma ingenua, que la garita del fuerte San Felipe del Morro me representa e invisibiliza a los que desde allí fueron asesinados?.

Lo importante es continuar examinando modelos que nos permitan establecer la base para un cambio cultural. Los hay, son muchos, y están frente a nosotros. Es cuestión de que los expliquemos de otra forma.

La apuesta que planteo es que apostemos a una esperanza de vida que nos permita vivir cambios, en este momento, y poder disfrutar los mismos. En el manejo del dolor, el daño físico a la persona, hay muchos ejemplos que nos permiten examinar otro paradigma y poder vivir con el mismo. Transformar el uso y manejo del lenguaje, puede ser una apuesta importante y poco desarrollada, salvo sagradas excepciones. En el lenguaje de género incluyente, las feministas nos han dado una gran lección de cómo utilizar el lenguaje que nos permita vivir como iguales. Esto es una lección a seguir.

En el caso del manejo del conflicto, pocas veces examinamos cómo el lenguaje que utilizamos, promueve más un mundo de hostilidades, que un mundo de reconciliación y perdón. Es por ahí que debemos de iniciar un proceso de reflexión filosófica, que nos permita develar los múltiples códigos de castigo, punitivos y de severidad que nuestras formas de hablar a través del lenguaje hoy contienen (Martínez, 2005; Claros, 2011).

Es apostar a un proceso largo y tedioso, y más que nada complejo. No obstante debemos de intentar. Intentemos tejer la esperanza

hacia otro mundo más incluyente, y de paso menos conflictivo. Aprendamos a vivirlo hoy.

Referencias:

- Castillo-Godoy, D. (2012). *Metodología de género*. Guatemala: Organismos Judicial.
- Claros, L. (2011). *Colonialidad y violencias cognitivas*. Bolivia: La muela del diablo.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1974). *The archaeology of knowledge*. New York: Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish*. New York: Penguin Books.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Lavoi, D. & J. Linsay (2014). "Boston Bombing Suspects pleads not guilty to all charges", *The Huffington Post*. Recuperado de http://main.aol.com/2013/07/10/dzhokhar-tsarnaev-arraign_0_n_3573859.html.
- Lederach, J.P. (2005). *The moral imagination: the art and soul of building peace*. New York: Oxford University Press.
- Martinez, V. (2005). *Podemos hacer las paces: reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Declée.
- Mires, F. (2009). *La revolución que nadie soñó o la otra post-modernidad*. Argentina: Libros de Araucaría.
- Nina, D. (1999). "Re-considerando el tema de la impunidad: reconciliación con justicia, a partir de Africa del Sur; reflexiones en torno a Puerto Rico, *Rev. Colegio de Abogados*, Vol. 60, Núm. 2, abril-junio.

Nina, D. (2004). "La violencia como fenómeno cultural y sus manifestaciones en Puerto Rico", *Tercera Cumbre Social*, San Juan, 2004, páginas 18-24.

Nina, D. (2006). *Mediación: teoría y práctica*. San Juan: Situm Editores.

Nina, D. (2012a). "Mi hijo era un buen muchacho: reconciliación y perdón en una sociedad en conflicto", *Revista de Derechos Humanos y Transformación de Conflictos*, Vol. IV.

Nina, D. (2012b). *Conflictos sin fronteras*. San Juan: Situm Editores.

Quijano, A. (2000). *La colonialidad del poder: la globalización y democracia*. S/p. Copia del autor.

Sued-Badillo, J. (2000). *La pena de muerte en Puerto Rico: retrospectiva histórica para una reflexión contemporánea*. República Dominicana: Editorial Centenario.

Unger, R. (2013). "Senator Lindsey Graham, says suspend the constitution for Boston marathon suspect, and designate him an enemy combatant", *Forbes*. Recuperado de <http://www.forbes.com/sites/rickungar/2013/04/19>

Wa Thiong'o, N. (1993). *Moving the centre: the struggle for cultural freedoms*. London: James Currey.

Excarcelación para Oscar López Rivera

Lcdo. José J. Nazario de la Rosa, LL.M¹

Sr. Federado²

*Señor federado, bueno vernos por fin
mi defensa va al grano, mi caso, es el de un país*

...

*evitemos rodeos, que esta farsa se ve
la historia la escribe el que gana
y la verdad no se ve*

*me llaman terrorista, cuando saben muy bien
que lo mismo decía Inglaterra
de ustedes también*

*me acusa usted, de querer derrocar
a un imperio imponente
con armas de arrabal*

...

*me apresa usted, por el delito mayor
de tener el valor de enfrentarle
porque pa' usted mi pueblo
no es quien para hablarle así*

*pero pa' mi sí y con mi razón
no querían oír y grité por que si no...
ya que así capté su rara atención
fíjese mejor que esto es, más de una voz*

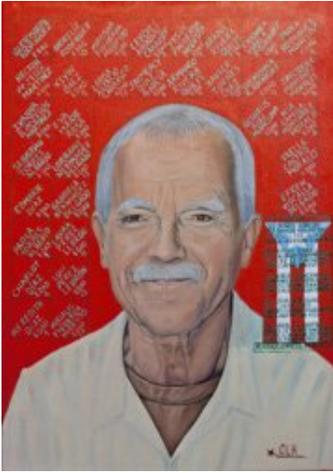
Los de atrás vienen conmigo³

*nos tiene miedo el presidente
porque el héroe de una nación
es el terrorista de su oponente.*

1 Abogado puertorriqueño; colaborador de la campaña por la excarcelación de Oscar López Rivera y miembro de la Comisión de Derechos Humanos, Civiles y Constitucionales del Colegio de Abogados y Abogadas de Puerto Rico (CAPR).

2 Extractos de Sr. Federado, de la autoría de Tito Auger, en el CD La lucha es vida toda... un tributo a Oscar López Rivera, 2013. Producción discográfica más sobresaliente de 2013, seleccionada por la Fundación Nacional para la Cultura Popular (San Juan, Puerto Rico); <http://www.cdbaby.com/cd/laluchaesvidatoda>

3 Extracto de "Los de atrás vienen conmigo" de la autoría de René Pérez del grupo Calle 13, en el CD Los de atrás vienen conmigo, Sony BGM, 21 de octubre de 2009, Grammy Latino 2009.



Oscar López Rivera, "Autoretrato", 2014

Oscar López Rivera nació en San Sebastián, Puerto Rico, en 1943. Su familia se mudó a Estados Unidos de América, cuando era un adolescente. Fue reclutado por el ejército estadounidense; su servicio le ganó la Estrella de Bronce por su valor. En Vietnam, Oscar comenzó a entender el discrimen y la opresión que significa ser puertorriqueño en los Estados Unidos. Cuando volvió a Chicago de la guerra en 1967, vio cómo las condiciones deplorables de la comunidad puertorriqueña, el racismo y el discrimen, habían alcanzado niveles críticos y de inmediato se puso a trabajar para mejorar la calidad de vida de su pueblo.

Consciente de su puertorriqueñidad, participó con otros jóvenes puertorriqueños en la organización de la comunidad para denunciar y atajar la brutalidad policial, las condiciones miserables de vivienda, un sistema educativo adverso a las necesidades del estudiantado puertorriqueño en la diáspora, y el caso colonial de Puerto Rico. Participó en la lucha por la educación bilingüe en las escuelas públicas y para obligar a las universidades a reclutar a estudiantes, personal y profesorado latino. También ayudó a fundar programas educativos en una prisión de máxima seguridad para hombres. Se integró a la lucha contra las drogas y la discriminación en los servicios públicos.

Al presente Oscar, tiene 71 años de edad. Fue arrestado en 1981 por su lucha y arduo trabajo por la independencia de Puerto Rico y como integrante de las Fuerzas Armadas de Liberación Nacional (FALN). Cumplió 33 años de encarcelamiento este año. Es el prisionero político boricua que por mayor tiempo ha estado encarcelado en prisiones de los EEUU. Fue convicto por conspiración sediciosa y condenado a una sentencia desproporcionada de 55 años de cárcel, aumentada luego a 70 años. No fue convicto por causar la muerte o

daño violento a otro ser humano. Su fecha de salida ha sido pautada para el 2023, a sus 80 años de edad.

Puerto Rico y sus habitantes, sin consulta alguna y bajo coacción militar, fue cedido a EEUU como botín de guerra mediante un acto nulo bajo el derecho internacional conocido como el Tratado de París del 10 de diciembre de 1898. Desde entonces Puerto Rico es un país invadido y sometido a un régimen colonial.

El colonialismo es una barbarie rechazada por la comunidad internacional. “El propósito del colonialismo es destruir la nacionalidad”, denunció el poeta y líder revolucionario puertorriqueño Juan Antonio Corretjer (Citado por Borifrases, s.f.). Es contrario a la paz y la seguridad, es un crimen en todas sus formas y manifestaciones y autoriza a los Pueblos a luchar por todos los medios necesarios por su liberación nacional, a u t o d e t e r m i n a c i ó n ,



Diego Romero, “Murulizado” (“La huella de Oscar”), 2013

independencia, integridad nacional y unidad nacional. “La acusación de conspiración sediciosa no puede hacerse contra ningún puertorriqueño. Los puertorriqueños no podemos ser sediciosos,” sentenció Corretjer (1983). Y dictaminó: “no podemos ser sediciosos no importa cuánto conspiremos, cuánto hagamos por independizarnos del imperialismo yanqui. Porque no estamos dentro del estado federal, porque somos un país aparte, porque somos una nación latinoamericana ocupada militarmente por Estados Unidos, ocupación mediante la cual se impuso y se impone a nuestro pueblo un coloniaje ignominioso, antihistórico, mendaz, condenado y condenable. Condenado a desaparecer” (1983).

El prolongado encarcelamiento de López Rivera constituye una flagrante violación a los derechos humanos. Durante su prisión

ha sido expuesto a más de una década de tortura psicológica en aislamiento total, a múltiples vejámenes, así como a un trato cruel, inhumano y degradante. Sobre su proceso carcelario ha expresado Oscar (2011):

Yo uso la palabra espiriticidio para describir la deshumanización y perniciosa existencia que he sufrido desde que estoy preso, particularmente durante los años que llevo en esta mazmorra (dédalo)... Es espiriticidio porque es la muerte y aniquilamiento del espíritu lo que los carceleros buscan manteniéndome bajo tan deletéreas condiciones... No puedo ni por un instante, perder de vista la mirada siniestra y ubicua de los verdugos que como depredadores solo buscan el momento oportuno para cometer el espiriticidio... Sé que el espíritu humano tiene la capacidad de resucitar después de sufrir el espiriticidio y como la rosa y la hoja que marchita, cae y muere y en su lugar renace y resucita una nueva y más fuerte, mi espíritu resucitará... (P. 47, 50 y 51).

Los demás prisioneros políticos enjuiciados, convictos y condenados junto a Oscar -tras haber sufrido entre 16 y 20 años de prisión- fueron excarcelados por decisión del presidente William J. Clinton. Este, en 1999 conmutó sus sentencias, al determinar que eran desproporcionalmente excesivas e injustas. Desde entonces se han integrado a la vida en sus comunidades, siendo productivos y ejemplares.

“La imposición de penas desproporcionadas que conllevan un encierro por décadas refleja la brutalidad del régimen de terror que deriva de la estructura de dominio colonial,” expresó el licenciado Juan Santiago Nieves (Nazario, 2012). Un régimen de brutalidad y terror incompatible totalmente con los principios de la Carta de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y con los derechos fundamentales enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La sociedad civil de Puerto Rico, la comunidad boricua en EEUU, y sus dirigentes, de todos los partidos políticos, sindicales, religiosos y culturales, demandan la inmediata excarcelación de Oscar. Premios Nobel de la Paz como el Obispo Desmond Tutu, Adolfo Pérez Esquivel, Rigoberta Menchú, Mairead Macguire Corrigan, José Ramos Horta y otras personalidades prominentes, políticos, religiosos, artistas de países latinoamericanos, africanos, asiáticos y europeos han reclamado a Barack Obama, presidente de

los Estados Unidos, que ejerza su poder constitucional de indulto presidencial ordenando la excarcelación inmediata e incondicional de Oscar.

El periódico *El Nuevo Día*, periódico de circulación general en Puerto Rico, reclamó: "...el presidente Barack Obama debe



Omar Torres Calvo, "Corabú", 2013

concederle a López Rivera el indulto, para que pueda salir cuanto antes a la libre comunidad como el resto de sus compañeros, y como ha sido el reclamo práctico y unánime de figuras representativas de todos los sectores sociales, políticos e

ideológicos en Puerto Rico y de la comunidad internacional. El pedido es que acabe esta pesadilla que atenta contra los derechos humanos" (*El Nuevo Día*, 2013). En un segundo Editorial señaló: "Es una decisión que el mandatario debe tomar ya, porque cada minuto de prolongación de ese injusto encierro constituye, por parte del Gobierno de Estados Unidos, una afrenta al decoro y un desprecio a la dignidad. Esta causa trasciende las barreras sociales, políticas, religiosas, comunitarias y hasta internacionales... El presidente Obama debe crecerse, excarcelando a Oscar". (*El Nuevo Día*, 2013)

Eduardo Lalo, escritor boricua, en entrevista radial para el Departamento de Noticias de Radio Universidad de Puerto Rico, destacó que Oscar López representa las preguntas que Estados Unidos no quiere enfrentar: el régimen colonial, sus colonias -siendo Puerto Rico la más grande y más visible ; de ahí el silenciamiento de la causa puertorriqueña y la particular virulencia del sistema carcelario y la violencia que se ha llevado contra Oscar y contra muchos otros. "Crear en una idea que cuestiona, que Estados Unidos no quiere oír, es lo que se condena aquí" (21 de abril de 2014). Al

recibir el Premio Internacional de Novela Rómulo Gallegos por su novela *Simone*, Lalo afirmó en Caracas, Venezuela:

Vengo de Puerto Rico, frontera extrema de América Latina, el único país latinoamericano conquistado dos veces. El país al que la administración colonial española le negó la imprenta hasta comienzos del siglo XIX, al que no le permitió crear una universidad por más de cuatro siglos, al que entregó como botín de guerra, como si fuera una hacienda o un cargamento de azúcar, a su nuevo dominador. Soy de ese lugar que acaso vivió la globalización antes que cualquier otra sociedad, aún antes de que existiera el término y el conocimiento, tanto de sus consecuencias como también de las formas de oponerla. Soy de un país que resistió solo, por la fuerza de su propia cultura, a las imposiciones imperiales del país que domina y seduce desde el comienzo del siglo XX. Soy de la sociedad que tiene al preso político que lleva más años en una cárcel en toda la historia de las Américas, acusado de haber conspirado sediciosamente contra un país al que no pertenece. Oscar López Rivera lleva 32 años en prisión. Su libertad está al alcance de una sola mano de un solo hombre. Se consigue con una firma humanitaria. Con una firma que será digna para todas las partes. (3 de agosto de 2013)

A pesar de la adversidad en la cárcel, Oscar ha conservado su integridad política, física, emocional e intelectual. Con una buena condición física, se centra en el estudio, manteniéndose al día en temas de actualidad y escribiendo. Además, se ha convertido en un artista talentoso, prolífico, produciendo una gran cantidad de dibujos y pinturas de extraordinaria calidad. Como parte de las represalias, su actividad creadora también es interrumpida abruptamente, condicionada y limitada en ocasiones.



Encarcelamiento simbólico por la excarcelación de Oscar López Rivera, Actividad de 32 X Oscar, Caguas, Puerto Rico 29 de mayo de 2013

El carcelero, EEUU, tiene la obligación, a tenor con el derecho internacional, de respetar la autodeterminación del Pueblo de Puerto Rico. El Comité de Descolonización de la ONU, amparado en la Resolución 1514 (XV) de la Asamblea General, se ha pronunciado anualmente, durante las últimas décadas, a favor de la autodeterminación y plena descolonización de nuestro pueblo y ha aprobado múltiples resoluciones que hacen un llamado a excarcelar a Oscar.



Gustavo Resende (Son), "Liberty", 2013

El Ché Guevara sobre Don Pedro Albizu Campos, líder nacionalista puertorriqueño, señaló: “Albizu Campos es un símbolo de la América, todavía irredenta pero indómita. Años y años de prisiones, presiones casi insoportables en la cárcel, torturas mentales, la soledad, el aislamiento total de su pueblo y de su familia, la insolencia del conquistador y sus lacayos en la tierra que lo vio nacer; nada dobló su voluntad”. Sus palabras se extienden al preso político boricua cuya voluntad no ha sido doblegada ni sometida: Oscar, en resistencia y lucha siempre.

“Las luchas se hacen por amor y mi corazón está lleno de amor por la patria. Puedo llenar mi corazón todos los días de amor y compasión. No dejo que ni el odio ni el miedo me obcequen,” nos ha dicho Oscar (Delgado, 2014). Así, hace valer el dictamen de Corretjer: “Nunca estaré yo preso en enemigas manos”.

Oscar es uno de esos árboles nativos, altivos, indispensables, insurrectos, imperecederos, modelo de amor incondicional, de dignidad infinita, de lucha y resistencia, que durante más de tres décadas ha sufrido injusta prisión por amar a su Patria. Es el moriviví glorioso, eterno pitirre luchador, combatiente con la dignidad siempre presente de nuestra gente, como le describió fervientemente el Dr. Luis Nieves Falcón. Agradecido siempre del “corazón boricua”, “lleno de amor, compasión, valor y esperanzas” que une voluntades en luchas contra las injusticias, Oscar ha expresado:

Creo en mi pueblo y apuesto a él. Tiene un corazón grandísimo, compasivo, valiente y con mucho amor a la justicia y la libertad. Y es ese corazón el que nos ha sostenido y el que ha hecho posible que no dejemos de luchar. Seguiremos luchando por la justicia y la libertad hasta el día que hagamos de nuestra Patria un jardín edénico para el disfrute nuestro y de toda la humanidad.

Vivo profundamente agradecido de todas las personas que se han unido para exigirme al presidente de la nación que nos ha colonizado por más de 115 años, que practique la justicia y la libertad excarcelándome. No es un favor lo que se está exigiendo, sino es el pueblo ejerciendo un derecho inalienable al exigir justicia y libertad. Para todos y todas, mucho amor y abrazos de este humilde servidor.
(Carta, 6 de enero de 2014)

“Nuestros prisioneros políticos representan nuestros mejores seres humanos y constituyen la más elevada conciencia de lucha y denuncia del régimen colonial... En esta hora decisiva corresponde arreciar nuestra denuncia del régimen colonial, condenar la presencia ilegal de EEUU en nuestro territorio, rescatar y proteger a quienes nos representan desde el más alto pedestal de la lucha de liberación nacional” expresó el Lcdo. Juan Santiago Nieves (Nazario, 2012).



Vanguardia artística Revolucionaria,
Mural “Liberación Ya”, 2010
(Fotografía de Humberto Trías)

Tal es la férrea voluntad que ha prevalecido en nuestros prisioneros políticos o de guerra, y la que proyecta y atesora Oscar. Todos y todas “estamos presos, en la misma celda, junto con el compatriota pepiniano Oscar López Rivera, por más de una razón” ha sustentado el Lcdo. Enrique Ayoroa Santaliz (Nazario, 2012). Su excarcelación será la nuestra y la de nuestra conciencia.

Reclamamos, como un derecho humano, la incondicional e inmediata excarcelación de Oscar López Rivera, quien luchando por la libertad de su patria ha sufrido un encarcelamiento físico que durante más de 33 años no ha podido quebrar su espíritu libertario. Al Patriota Oscar, una vida trascendente y sin límites, que pregona: “La vida es toda lucha” y declara: “Mi mente, mi voluntad y mi espíritu están desencadenados, y mi corazón está lleno de amor”, tu Patria y Latinoamérica toda exige tu excarcelación inmediata e incondicional.



“Al Mar x Oscar” fue otra de las múltiples actividades celebradas en Puerto Rico para reclamar al presidente Barack Obama su inmediata excarcelación. Foto de Nelson Montes y cortesía del Grupo 32xOscar, 25 de mayo de 2014

Referencias

- Banuchi, Rebeca. (Lunes 26 de mayo de 2014). Reclamo por mar y tierra para Oscar. *El Nuevo Día*, pp. 18 y 19.
- Corretjer Montes, Juan Antonio (s.f.). Recuperado de <http://www.borifrases.com/2011/06/juan-antonio-corretjer-montes.html>
- Corretjer, Juan Antonio. El delito imposible. En *El Nuevo Día*, sábado 13 de agosto de 1983.
- Delgado, José (24 de febrero de 2014). Oscar López y el proceso político. *El Nuevo Día*. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com/blog-oscarlopezyelprocesopoliticoeneeuu-1718667.html>
- Editorial Indulto presidencial a Oscar López Rivera. (21 de febrero de 2013). *El Nuevo Día*. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com/editorial-indultopresidencialaoscarlopezrivera-1453446.html>
- Editorial Obama, excarcele ya a Oscar López. (23 de noviembre de 2013), *El Nuevo Día*. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com/editorial-obamaexcarceleyaaoscarlopez-1650144.html>
- Lalo, Eduardo. (3 de agosto de 2013). El hermoso hoy. 80grados.net. Recuperado de <http://www.80grados.net/el-hermoso-hoy-de-eduardo-lalo>
- Libertad para Oscar. En <http://www.libertadparaoscar.org>
- López Rivera, Oscar. Carta a su hija Clarisa López del 6 de enero de 2014.
- Nazario de la Rosa, José Juan. *Una pausa para la justicia urgente: Inicia Encuentro de Derechos Humanos*. (Miércoles 5 de diciembre de 2012). En http://minhpuertorico.org/index.php?option=com_content&view=article&id=1635:una-

pausa-para-la-justicia-urgente-inicia-encuentro-de-derechos-humanos&catid=55:noticias&Itemid=80

Nieves Falcón, Luis (2011). *Oscar López Rivera: entre la tortura y la resistencia*. San Juan: Comité Pro Derechos Humanos de Puerto Rico.

Podcast I Oscar López Rivera; El puertorriqueño. (25 de abril de 2014). Radio Universidad de Puerto Rico. En <http://www.wrtu.pr/2014/04/22/oscar-lopez-rivera-el-puertorriqueno>.

Mediación y acoso laboral: opinión de expertos y expertas sobre la utilización de la mediación en casos de acoso laboral¹

Pamela Rodríguez Vázquez²

Las exigencias del mundo laboral requieren que las personas empleadas trabajen un mínimo de cuarenta horas a la semana y por lo general se exige a las personas la disponibilidad de quedarse tiempo extra siempre que la compañía lo requiera. Esto, provoca que las personas pasen más tiempo en su área de trabajo que en sus hogares. Al estar tanto tiempo en el ambiente laboral, es deseable que todos los seres humanos tengan un ambiente de trabajo saludable en donde prevalezca la comunicación como herramienta para resolver conflictos.

Lamentablemente, en el mundo del trabajo hoy día se generan prácticas y conductas que muchas veces desembocan en acoso laboral. Según Hirigoyen (2001), el acoso laboral es toda conducta abusiva, como gestos, palabras, difamaciones, burlas, comportamientos o actitudes de maneras repetidas y planificadas que atentan contra la dignidad y la integridad psicológica y física de una persona, en su entorno laboral. Esta práctica tiene repercusiones negativas sobre la persona víctima y afecta adversamente también el ambiente laboral ya que ocasiona baja productividad, tardanzas, y ausentismo.

El concepto *mobbing* fue presentado por primera vez en la década de los ochenta por Konrad Lorenz, un etólogo austriaco que utilizó el mismo para describir la conducta de hostigamiento que llevan a cabo los animales (que viven en sociedad), contra los

1 Resumen de tesis presentada como requisito parcial para el grado de Maestría en Artes en Sistema de Justicia con especialidad en Mediación y Transformación de Conflictos de la Universidad del Sagrado Corazón.

2 La autora tiene un bachillerato en Relaciones Laborales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y una Maestría en Sistemas de Justicia de la Universidad del Sagrado Corazón, con especialidad en Mediación y Transformación de Conflictos. Actualmente es Mediadora Certificada por el Tribunal de Puerto Rico y Proveedora de seminarios sobre mediación. Desde el 2008 se ha desempeñado en el campo de los Recursos Humanos, trabajando en reclutamiento, manejo de conflictos, adiestramiento de personal, administración de beneficios, nómina y licencias.

animales que los intimidan porque son sus depredadores (Prieto, 2005). Posteriormente, en la misma década en Suecia, el profesor y psicólogo Heinz Leymann utilizó el concepto de *mobbing* para referirse al comportamiento de las personas en el trabajo cuando intentan de forma sistemática y mediante humillaciones, ofensas, calumnias, burlas y agresiones desestabilizar a una persona en su ambiente de trabajo, en muchas ocasiones con la intención de provocar un despido constructivo.³

Tomando en cuenta lo anterior, y con el propósito de evaluar alternativas dirigidas a tener un país con una cultura organizacional que utilice la comunicación como herramienta para resolver conflictos en los ambientes de trabajo, en la investigación se auscultó la opinión de personas expertas en el tema de acoso laboral y personas expertas en mediación, respecto a la utilización de la mediación en casos de acoso laboral.

La European Agency for Safety and Health at Work (2002), indica que el acoso laboral en el trabajo se caracteriza por la repetición de una serie de comportamientos irracionales dirigidos hacia un trabajador(a) o grupo de trabajadores(as) que generan un riesgo para la salud de los empleados, las empleadas y la estabilidad financiera de la empresa. Según un informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) publicado en 1998 sobre el tema de la violencia en el trabajo, originalmente las investigaciones se enfocaban en la violencia física. Posteriormente, se comenzó a prestar atención hacia el tipo de comportamiento que aunque fuese de intensidad menor se hace en repetidas ocasiones y de forma acumulativa que se convierte en una forma grave de violencia como es el acoso laboral.

Leymann nos dice que el maltrato psicológico se proyecta a través de mecanismos de comunicación hostiles y antitéticos, es administrado de una manera sistematizada por una o varias personas contra un individuo quien es lanzado a una situación

3 Según la Ley 80 del 30 de mayo del 1976, Ley de despido injustificado (Ley de Mesada), el despido constructivo o tácito surge cuando el patrono le impone o trata de imponerle condiciones de trabajo más onerosas, le reduce el salario, rebaja en categoría o lo somete a humillaciones o vejaciones de hechos o de palabras. Sin embargo, por lo general, se entiende por "constructivo" algo positivo, que construye, que abona a algo "bueno". De ahí, las reservas de la investigadora con ese concepto que aunque la Ley así se establezca podemos cuestionarlo y sugerir cambios a la misma. <http://www.lexjuris.com/LEXMATE%5Clextrabajodespido.htm>

de soledad e indefinición prolongada a base de acciones de fustigamiento⁴ frecuentes y persistentes (Castro y Sánchez, 2009).

Las personas expertas en el tema indican que lo que distingue al acoso laboral de conflictos laborales es la secuencia, continuidad, agresión, las burlas y humillaciones contra la persona a la que se tiene el objetivo de destruir y desestabilizar. El acoso laboral se distingue además, de los conflictos laborales por su forma sistematizada, planificada, las repeticiones de la agresión y la intención de causar daño a la víctima (Hirigoyen, 2001). La diferencia entre el acoso laboral y los conflictos laborales radica en la intención de hacer daño con premeditación y alevosía a la persona a la que el acosador selecciona como víctima, así como la frecuencia y la duración del patrón de maltrato al que se somete a la persona acosada.

Ahora bien, existen diversas formas para tratar de reducir o prevenir esta conducta. Sin embargo, algunas personas expertas en la materia indican que la mediación podría ser una herramienta útil para evitar el acoso laboral mientras que otras indican que no es una conducta que pueda ser sometida a mediación (Hernández, 2008). De esta manera, se ha señalado, lo siguiente:

Por un lado, se discute acerca de la oportunidad que el mediador podría tener para intervenir en los casos de mobbing cuando el proceso de acoso se encuentra en fase inicial. En ese sentido, quienes defienden este punto de vista, indican que la mediación podría aplicarse al inicio de las conductas abusivas y actuaría preventivamente, como una alerta temprana de denuncia de la situación, permitiéndole a la víctima, de este modo, ganar confianza para enfrentarse a los hechos y evitar con ello otras victimizaciones posteriores, tanto o más terribles que el acoso en sí mismo. Desde esta misma perspectiva, sin embargo, la mediación no sería aconsejable en las fases más avanzadas del mobbing, cuando ya existe daño y la situación de desequilibrio de poder entre las partes es muy difícil de recomponer (Hernández, 2008).

Existe un importante debate sobre la viabilidad de utilizar o no procesos de mediación en casos de acoso laboral. Los argumentos en contra discurren por cauces muy próximos a aquellos que se esgrimen cuando se intenta hacer uso de la mediación en casos de violencia doméstica. En particular se aduce, que:

⁴ Fustigar: "Azotar, dar azotes. Censurar con dureza". Diccionario Larousse Del Español Moderno. Ediciones SIGNET, 1983. Nueva York.

...la mediación no sirve, ni debe servir, en la generalidad de los casos de mobbing, fundamentalmente porque mediar significa asumir el principio de igualdad en las pretensiones de ambas partes en conflicto y el mobbing no es un conflicto, sino un proceso de victimización en el que no cabe situar a la víctima y a su verdugo en el mismo plano dialéctico ni en el mismo juicio ético (Hernández, 2008, p.1).

La investigación tuvo como objetivo principal conocer cuál es la opinión de personas expertas en mediación y de personas versadas en el tema del acoso laboral sobre la utilización de la mediación en casos de acoso laboral en Puerto Rico. Además, la investigación se dirigió a explorar el debate sobre la viabilidad de utilizar la mediación y auscultar las recomendaciones de las personas participantes para la solución y prevención del acoso en el trabajo.

Para Soto (2006), el acoso laboral es un terrible mal que afecta a la clase trabajadora puertorriqueña. El daño es de tal grado que causa que la víctima pueda llegar a sufrir depresión, episodios de pánico, hipertensión, gastritis, hipervigilancia, desnutrición, infartos y derrames cerebrales, entre otras enfermedades físicas y psicológicas. Algunas de las enfermedades consecuentes del acoso laboral de acuerdo con Hirigoyen (2001) son las alteraciones psíquicas ya que el acoso puede llegar a cambiar el carácter de la víctima, debido que poco a poco se va lacerando y destruyendo su identidad. Al mismo tiempo, pueden presentarse en la víctima rasgos paranoicos y además la víctima puede sufrir de depresión severa, Hirigoyen explica:

La persona acosada puede instalarse en una neurosis traumática y, en ese caso, su estado depresivo se hace crónico. Es como si jamás pudiera despegarse de la empresa. Sigue pensando en lo que sufrió, le da vueltas y se pregunta qué puede haber hecho para llegar hasta ahí. Se siente aplastada y pierde el ánimo y la ilusión de vivir, a veces por mucho tiempo. Ya no hay movimiento en ella porque la persona queda fijada, en ocasiones de manera definitiva. Ese es el caso en que podemos hablar de asesinato psíquico: sigue viva pero se ha convertido en un zombi. Además, tiene incorporada para siempre jamás una parte de su agresor en ella: sus palabras. En otra cultura se diría que está poseída. (p. 154).

Según Acosta (2004), el empleo es una de las actividades fundamentales del ser humano, ya que al trabajo le dedicamos más tiempo que al entretenimiento, dormir, o cualquier otra actividad.

El trabajo es bueno y psicológicamente necesario para la estabilidad económica, además de que ayuda a la autoestima. Al ser el trabajo una actividad importante para el ser humano, es necesario tener un ambiente saludable en el mismo. Sin embargo, esto no siempre ocurre así.

En el ambiente laboral también se originan muchas disputas y problemas de relaciones humanas. Uno de estos es precisamente el acoso laboral. Se han escrito numerosos artículos y textos a escala mundial sobre este tema, no así en Puerto Rico. Mondríguez (2005), dice que ante la ausencia de estudios sobre el acoso en Puerto Rico, se desconoce la magnitud del mismo. Sin embargo, explica que los abogados que día a día litigan casos laborales saben que en la Isla el problema es grave.

Estas incidencias de acoso laboral que generan demandas y querrelas, además de consumir tiempo, equivalen dinero que el Gobierno tiene que pagar en demandas cuando son casos de agencias gubernamentales, (dinero del bolsillo de los(as) puertorriqueños(as), otra razón más por la cual se deben realizar estudios sobre el problema del acoso laboral en Puerto Rico. También resulta imperativo explorar la conveniencia o no de un método fuera de los tribunales para resolver estos conflictos.

Se han sugerido algunas estrategias para manejar este conflicto que van desde sanciones leves a medidas punitivas más contundentes hasta procesos de mediación. No obstante, a nuestro entender, en Puerto Rico no se ha analizado profundamente acerca de los argumentos a favor o en contra de la utilización de la mediación en casos de acoso laboral. De ahí, la pertinencia de la presente investigación.

Según Hirigoyen (2001), el acoso laboral es cualquier conducta abusiva, incluyendo actitud, palabra o comportamiento, que por su continuidad y repetición, atenta contra la integridad o dignidad física o mental del empleado o empleada, poniendo en riesgo y creándole un ambiente hostil de trabajo. Gimeno (2005), define el acoso laboral, como la presión tendenciosa encaminada a la autoeliminación de la víctima.

El acoso laboral en Puerto Rico

Desde el año 2006 algunas legisladoras y legisladores han intentado tipificar la prohibición del acoso en el trabajo, sin embargo no han tenido éxito debido a la presión y oposición de los sectores empresariales. Debido a la ausencia de legislación y agencias reguladoras en Puerto Rico en torno al acoso laboral aún no se conoce con exactitud cuánto nos afecta, aunque los(as) abogados(as) laborales tienen conocimiento de la gravedad del problema por los casos que se presentan en sus oficinas (Mondríguez, 2005). Cuando un empleado o empleada en Puerto Rico es acosado moralmente en su trabajo en virtud de un ánimo discriminatorio o en represalia por determinadas acciones que están protegidas por la legislación actual, el/la empleado(a) tiene derecho por ley a una indemnización del doble de los daños resultantes de dicho acoso, agrega Mondríguez, (2005). Pero, cuando el acoso laboral no surge en carácter discriminatorio de los que están protegidos por ley o por venganza a una conducta del trabajador(a) que está protegido(a) en la legislación, el/la trabajador(a) puertorriqueño(a) necesita de un remedio dispuesto específicamente por legislación (Mondríguez, 2005).

Es importante destacar que debido a la ausencia de legislación en Puerto Rico, son pocas y recientes las investigaciones sobre el tema, en comparación con países como Francia, Suecia y España que hasta tienen legislación establecida que prohíbe el acoso en el trabajo. Ahora bien, procedamos a examinar lo que han escrito alguno(a)s experto(a)s sobre el tema en Puerto Rico y los resultados de tres de las investigaciones más recientes. Lindenmann (2010) realizó un estudio para auscultar si existía relación entre el acoso laboral y el síndrome de quemarse por el trabajo y la personalidad resistente.⁵ Los resultados de la investigación de Lindenman, sugieren que el que una persona tenga niveles altos de personalidad resistente no lo hace menos vulnerable al acoso laboral. Además, la investigación reveló que las víctimas de acoso laboral tienen niveles más altos del síndrome de quemarse por el trabajo, no obstante, no se observaron

5 Resiliente: Capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves, <http://www.psicologia-positiva.com/resiliencia.htm>

diferencias en los niveles del síndrome de quemarse por el trabajo entre las personas con altos y bajos niveles de acoso laboral, ni se observó que la personalidad resistente moderara los niveles del síndrome de quemarse por el trabajo en las víctimas de acoso laboral.

Martínez, Arroyo, Rodríguez, Seijo, Sepúlveda, & Tirado (2005) realizaron una investigación con una muestra de 227 trabajadores(as) en Puerto Rico. El 15.09 % dijo que es víctima de acoso laboral en su actual trabajo y un 23% indicó haber sido acosado en trabajos anteriores.

Martínez, Guzmán et al. (2006) investigaron sobre el acoso laboral en el sector público. La muestra de 346 partícipes dejó ver que el 16% había sido víctima en el pasado, el 35% tenían conocimiento del acoso que sufrían sus compañeros(as) de trabajo. Los comportamientos comunes de acoso encontrados en esta investigación fueron: críticas destructivas sobre el trabajo, impedir que la víctima hable, ser ignorado por sus compañeros, chismes y difamación, críticas a las creencias religiosas, críticas a las afiliaciones políticas y monitoreo del trabajo con malas intenciones.

Ante estos diversos estudios que argumentan sobre el serio problema del acoso laboral en Puerto Rico, para la investigadora fue preciso examinar las definiciones de la mediación, las características y algunos modelos de la práctica de la mediación como un método ante la posibilidad de utilizar la misma para resolver, prevenir y eliminar las situaciones de acoso laboral.

La mediación

De acuerdo con Picker, (2001) la mediación es un proceso voluntario, flexible, confidencial e informal que utiliza a un interventor neutral para ayudar en las negociaciones que se dan entre dos o más personas en conflicto con el fin de alcanzar un acuerdo recíprocamente aceptable. En esa misma línea de pensamiento, Boqué (2003), señala que los procesos de mediación deberían convertirse en una vía indispensable para la convivencia de las personas que se rijan por las prácticas efectivas de valores de convivencia y hace énfasis en que es ilógico calificar a la mediación como alternativa cuando debe ser del todo primordial y no funcional a la sombra del típico y fallido sistema judicial.

Ahora bien, siendo el acoso laboral un problema en crecimiento a niveles de epidemia (Mondríguez, 2005) y la mediación un método para resolver conflictos el cual tiene la facultad para transformarlos y apoderar a las partes involucradas (Boqué, 2003), procedamos a examinar el debate en torno a la mediación en situaciones de acoso laboral.

La mediación en casos de acoso laboral: puntos en debate

Según Sisternas e Immiler (2006) la mediación realiza un importante tratamiento preventivo sobre el riesgo del acoso laboral, auscultando sobre la cultura del conflicto para impedir la explosión de un conflicto laboral. En esa misma línea, Hirigoyen (2001), quien es experta en el acoso moral indica que es importante considerar un proceso de mediación antes de acudir a los tribunales para resolver situaciones de acoso laboral. El proceso de mediación conduce a las partes en conflicto más al compromiso que a la fuerza, y obliga a salirse de un proceso perverso en el que una parte le impone su voluntad a la otra. Por eso en situaciones que aparentan ser acoso laboral pero que no son más que torpezas o errores de comportamientos provenientes de personas ansiosas o que se han dejado arrastrar por el grupo, la mediación le provee el espacio al(la) alegado(a) acosador(a) para dar explicaciones sobre su forma de actuar, y las víctimas del acoso laboral requieren, ante todo, ser escuchadas, reconocidas y comprender lo que les ha ocurrido (Hirigoyen, 2001).

Por otra parte, existen posturas de mediadores(ras), psicólogos(as), y abogados(as) a favor, en contra, y en un punto medio con relación a la mediación en casos de acoso laboral, ya que solo recomiendan en un momento específico la mediación en este tipo de conflicto.

Las opiniones entre los y las especialistas en el tema son variadas y encontradas, de acuerdo con Hernández (2008) la mediación en situaciones de acoso laboral simplemente no es oportuna en ninguna etapa, ya que podría convertir al presunto acosador en una víctima de este no serlo y destruir su reputación, así como es posible que resulte perjudicial para la víctima.

El 22 de junio del 2006, se llevó a cabo en el Palacio de los Congresos de Oviedo en España el Primer Congreso Nacional de Mediación en Situaciones de *Mobbing*. En el congreso se reunieron políticos, psicólogos, ergónomos y estudiosos especialistas en el tema del acoso laboral. Marina Parés (2006), quien es trabajadora social y perito social jurídico en España abordó el tema *La intervención con Víctimas de Acoso Moral en el Trabajo* y opinó sobre la utilización de la mediación explicando lo siguiente:

Todos sabemos que en la mediación no se buscan culpables y que la resolución del conflicto se basa en este principio de inocencia de las partes, se presupone una buena voluntad en ambas. No podemos olvidar que en el acoso hay más de un culpable, pues además del instigador del acoso, llegados ya a este punto de la situación, este cuenta con cómplices que actúan acosando a la víctima, y algunos de forma muy violenta. Se hace difícil pensar en los buenos resultados de la aplicación de la técnica de la mediación cuando en la situación a intervenir existen culpables, que no son otros que los(as) que han actuado violentamente, y además resulta mucho más dudoso su aplicación ya que no se puede partir del principio de buena voluntad de las partes dado que tratamos con una personalidad perversa, la del(a) acosador(a) principal. (p.27).

Namie, G. y Namie, R. (2009) psicólogos que trabajan con víctimas de acoso laboral y tienen un instituto en Estados Unidos sobre el acoso laboral, indican que solo se debe usar un proceso de mediación cuando el conflicto no ha escalado a un nivel en el que la única forma de resolver e intervenir para atajar la situación es un proceso formal de intervención y erradicación del problema. La mediación tradicional para conflictos no tienen el enfoque de hacerle justicia a la persona víctima de acoso en el trabajo y tampoco le reconoce los daños, por lo que la mediación es recomendada solo para conflictos menores y nunca para resolver casos de acoso severo (Namie, G. y Namie, R. 2009).

Como hemos podido apreciar existe una diversidad de opiniones y fundamentos con relación a la utilización del proceso de la mediación para casos de acoso laboral. Hay posiciones de los(as) expertos(as) a favor y en contra de la utilización de este método, posicionando tanto opositores como favorecedores argumentos de acuerdo con sus experiencias y conocimientos, por lo tanto para la investigación asumimos una mirada filosófica del paradigma de la

complejidad, entendiendo que nuestro objeto de estudio: *Mediación y Acoso laboral: opinión de expertos y expertas sobre la utilización de la mediación en casos de acoso laboral*, es complejo. Se condujo por la diversidad de opiniones de los expertos y expertas en el tema y aspiró a encontrar una diversidad de conocimientos a través de las entrevistas.

Marco Teórico

Según Coromoto (2004), el paradigma de la complejidad propone que es imposible definir de manera simple lo que nos rodea y esta complejidad emerge desde lo social porque no es posible predecir con certeza el rumbo de las comunidades de los seres humano. Y es desde esa perspectiva de la complejidad que partió esta investigación, que auscultó los argumentos de expertos y expertas relacionados con el debate en discusión acerca de la utilización de la mediación en casos de acoso laboral.

Además de partir de la mirada filosófica del paradigma de la complejidad, esta investigación se conducirá desde la teoría del conflicto organizacional. De acuerdo con Davis y Newstrom (2003) todas las organizaciones tanto públicas como privadas necesitan que los empleados y empleadas trabajen en conjunto y tengan buena comunicación para lograr los objetivos, pero casi todas las relaciones de trabajo generan conflictos con el paso del tiempo. Los conflictos en las organizaciones pueden ser constructivos o destructivos dependiendo de las habilidades que posean las partes involucradas para abordar los mismos. Asimismo, según los autores, es importante mencionar el papel que tienen los departamentos de recursos humanos y el tiempo disponible de las partes en conflicto para resolverlos de manera adecuada y que el mismo no trascienda negativamente.

El conflicto en las organizaciones es constante en sus diferentes tipos y desde sus diferentes fuentes. Estos conflictos organizacionales, sean interpersonales o intergrupales, pueden abordarse mediante varios métodos como: la prevención, el acuerdo o la confrontación (Davis y Newstrom, 2003). Con el propósito de auscultar la mediación como posible método para la solución del

acoso laboral, investigamos la opinión de expertos desde una teoría compleja que asume la incertidumbre de no poder conocerlo todo (Morín, 2004).

Metodología

Las personas participantes en la investigación, fueron seleccionadas conforme a sus conocimientos, estudios y experiencias con los temas de mediación de conflictos y acoso laboral, residentes en Puerto Rico. Se contactaron 25 personas y se logró entrevistar a 16 participantes, 8 personas expertas en acoso laboral y otras 8 expertas en mediación de conflictos.

Hallazgos

La investigación reveló que existen opiniones diversas en torno a la utilización de la mediación en casos de acoso laboral: opiniones a favor, en contra y dependiendo de los hechos y circunstancias de cada caso. Antes de determinar si un caso de acoso laboral es mediable la persona mediadora debe evaluar los hechos, circunstancias del caso y el balance en la relación de poder entre las partes. Se concluyó que se puede mediar el acoso laboral si no ha habido agresiones físicas, si la persona víctima está emocional y psicológicamente estable, si la persona acosadora admite que sus actuaciones pudieron afectar a la víctima y está dispuesta a cesar las agresiones y en las etapas iniciales. Además, las personas entrevistadas recomendaron a los patronos educar a las personas en el trabajo sobre las prácticas que implican acoso laboral y a establecer políticas que prohíban el acoso en las compañías y tener medidas disciplinarias contra las personas acosadoras. Las personas expertas en el tema indicaron que el Gobierno debe a educar sobre el acoso laboral y la mediación para prevenirlo y erradicarlo en Puerto Rico.

Luego de realizar la investigación *Mediación y Acoso laboral: Opinión de expertos y expertas sobre la utilización de la mediación en casos de acoso laboral*, se llega a la conclusión que ante la pregunta si se debe mediar un caso de acoso laboral, para tener una respuesta certera es preciso auscultar los detalles del caso y luego emitir una respuesta.

Es ineludible evaluar los contextos, hechos y circunstancias del caso para determinar si la mediación sería eficaz y llevaría a las partes a encontrar acuerdos específicos que les permitan establecer una relación pacífica y cordial.

La investigación cumplió con el objetivo de presentar y analizar los argumentos a favor y en contra de la utilización de la mediación en situaciones de acoso laboral según las entrevistas a mediadores, mediadoras y expertos(as) en el tema en Puerto Rico. Luego de esta investigación, se concluye que no se pueden mediar los casos de acoso laboral bajo los contextos donde la persona que es víctima haya sido agredida físicamente por la persona acosadora. Otra de las circunstancias bajo la que no se debe mediar el acoso laboral es cuando la persona que es víctima está psicológicamente afectada, porque de esta manera no podría enfrentarse sosegadamente a un proceso de mediación y lograr acuerdos que le beneficien. Además, no se recomienda mediar un caso de *mobbing* cuando la víctima ha sido acechada, porque el acecho es un acto delictivo, es decir, un acto prohibido por ley. Cuando la persona víctima percibe que la persona acosadora tiene poder sobre ella, tampoco debe mediar el caso de acoso laboral. De la investigación trascendió que es necesario que las partes que medien estén en igualdad de poder entre ellas. Porque de lo contrario, la persona víctima no estaría tomando decisiones de forma libre y tranquila sin temor a represalias, en situaciones cuando por ejemplo está mediando con su jefe(a) acosador(a). También, de la persona víctima temer por su seguridad no se debe someter a un proceso de mediación. Cuando el patrono pretende que se lleve a cabo la mediación para que la persona víctima no busque otros remedios legales o constitucionales ante los ataques porque podría constarles dinero, no se debe mediar.

De la investigación se planteó además que sí se pueden mediar los casos en una fase temprana del acoso. Cuando la víctima aún está estable emocionalmente y las agresiones no llevan un tiempo prolongado. De igual modo, si el(a) mediador(a) entiende luego de las entrevistas iniciales, que la situación puede deberse a un mal entendido entre las partes, se puede mediar. En situaciones, en que la persona acosadora reconoce que de alguna manera

sus actuaciones han afectado a la persona que es víctima, y está dispuesto(a) a desistir de esas conductas y a resolver el conflicto de buena fe, se puede mediar. Otro de los argumentos que circularon para mediar un caso de *mobbing* es cuando sí existe el balance de poder entre las partes. Dado que si la persona víctima, a pesar de sentirse atacada se siente capaz de enfrentar a la persona acosadora y quiere pasar por el proceso e intentar resolver los conflictos, se puede mediar.

A raíz de esta investigación también se alcanzó el objetivo de exponer las recomendaciones de las personas entrevistadas respecto a como se debe intervenir en casos de acoso laboral. Se obtuvieron las recomendaciones de las personas expertas dirigidas a los patronos para atajar y prevenir el problema del acoso. Estas recomendaciones, en general, fueron establecer políticas en la compañía que prohíban el acoso y educar a las personas sobre las prácticas y las conductas que implican acoso laboral. Las personas expertas señalaron que los patronos deben de dejar claro que no permiten ni consienten ningún tipo de conducta violenta en el trabajo. Además, hubo personas que en las entrevistas enfatizaron la importancia que tiene el que patronos ofrezcan continuamente seminarios relacionados con la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la autoestima. Se dijo también, que los patronos deberían de tener personas adiestradas y educadas en mediación de conflictos. Hubo quien expresó, que si en las compañías educaran al personal sobre la práctica de la mediación se evitarían muchas disputas laborales y obrero-patronales.

Conjuntamente, se consiguió cumplir con el objetivo de obtener las recomendaciones dirigidas al gobierno de Puerto Rico para prevenir y parar las prácticas de acoso laboral en los escenarios laborales. Se dijo que el Gobierno debe instaurar una ley para prohibir el acoso laboral, o una política pública que prohíba las prácticas de *mobbing* en agencias públicas y privadas. También circuló entre las exhortaciones, a que las personas que ocupan puestos políticos y son vistas como ejemplos se comporten cívicamente y se respeten, para que los niños(as) puedan observar y copiar conductas apropiadas y de respeto a los seres humanos. De igual modo, hubo mucha exhortación al Gobierno a instruir a la población sobre el tema

del acoso laboral, mediante seminarios gratuitos en todo Puerto Rico. Además hubo participantes que recomendaron al Gobierno a educar a la población sobre la mediación. Se dijo, que si la sociedad fuese educada y pudiera ver la mediación como un método para que las personas se apoderen de sus conflictos y los resuelvan, muchos conflictos no escalarían como sucede actualmente.

Conclusiones

En la metodología para esta investigación asumimos una mirada filosófica del paradigma de la complejidad, entendiendo que nuestro objeto de estudio: *Mediación y Acoso laboral: opinión de expertos y expertas sobre la utilización de la mediación en casos de acoso laboral*, es complejo. Según Coromoto (2004) los conflictos están relacionados y son interdependientes entre sí mismos. Así, el paradigma de la complejidad tiene implicaciones sustanciales en esta investigación, pues nos llevó al análisis de los hallazgos obtenidos en las entrevistas en términos de la conectividad existente entre las opiniones de las personas participantes y la revisión bibliográfica. El paradigma de la complejidad nos guió en la reflexión, la comparación y el enlace real entre los datos obtenidos en las entrevistas. Cada una de las respuestas son analizadas e interpretadas como una de las múltiples opiniones que podemos tener sobre la mediación en casos de acoso laboral, y teniendo en cuenta que están influenciadas por las experiencias profesionales, vivencias personales y conocimientos académicos de cada participante de la investigación.

Antes de determinar la mediabilidad de un caso de acoso laboral, es necesario que el(a) mediador(a) evalúe los hechos del caso. Por tal razón, es imprescindible que el(la) mediador(a) que tenga la responsabilidad de determinar si es mediable o no, tenga la pericia en el tema del acoso laboral y la capacidad para determinar si existe el balance en la relación de poder necesario para que ambas partes estén en condiciones de tomar decisiones acertadas. Esto se puede determinar mediante las entrevistas individuales. Otra forma de reconocer el balance de poder entre las partes es estudiando los hechos ocurridos. Se puede considerar, si la persona víctima está de acuerdo y esa decisión constituye un consentimiento libre

e inteligente, la evaluación psicológica para determinar si está preparada para apoderarse de la situación, enfrentar a la persona acosadora y resolver el conflicto en un proceso de mediación.

Un aspecto importante que se propuso sobre la utilización en casos de acoso laboral es que cuando la víctima y el alegado acosador tienen puestos de trabajo que les requiere que tengan algún tipo de comunicación, el mediador o la mediadora debe tener las destrezas necesarias para conducir a las partes a una mejor comunicación y que tengan una sana relación interpersonal. No obstante, de la mediación no llevarse a cabo correctamente, es posible que la relación entre las partes empeore luego del proceso de mediación, según la mayoría de las personas expertas entrevistadas.

Además de partir de la mirada filosófica del paradigma de la complejidad, esta investigación se condujo desde la teoría del conflicto organizacional. Según Davis y Newstrom (2003) todas las organizaciones, tanto públicas como privadas, necesitan que los empleados y empleadas trabajen en conjunto y tengan buena comunicación para lograr los objetivos, pero casi todas las relaciones de trabajo generan conflictos. Por esto, se debe educar a las personas para que conozcan y utilicen la mediación como un método de resolver conflictos en las organizaciones. Sin embargo, la mediación no es la “receta mágica” que va a sanar todos los conflictos laborales y sociales. Ahora bien, es una manera inteligente, sosegada y eficaz de solucionar conflictos. Por esto, debe tenerse en cuenta para los diferentes escenarios que se nos presentan en el ámbito social y laboral. El cambio de una cultura legalista, donde todo lo resuelve un juez en un tribunal puede comenzar a cambiar si la sociedad adquiere las características básicas de la mediación. Estas características son la buena fe, el diálogo y ponerse en el lugar de la otra parte. Desde ese punto, sí pueden surgir unos cambios positivos en la cultura del conflicto.

Recomendaciones para atajar el acoso laboral

El acoso laboral debe ser entendido, atendido, reconocido y prohibido en todos los sectores de la sociedad. El *mobbing* es un acto inconstitucional y provoca una multiplicidad de repercusiones negativas que fueron mencionadas tanto en la revisión de literatura

como en los resultados de la investigación. Por tal razón, es apremiante que se le rinda honor a la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, del 1952 que en su introducción establece que:

A fin de organizarnos políticamente sobre una base plenamente democrática, promover el bienestar general y asegurar para nosotros y nuestra posteridad el goce cabal de los derechos humanos.

Si las personas que tienen el poder y la facultad para hacer valer los derechos constitucionales y promover el “bienestar general” de la población como lo dice la cita anterior, realmente tuvieran la intención de hacerlo, tomarían acción para prohibir el acoso. Estas personas deben legislar para mantener un orden social y de bienestar. Por esto, tendrían que legislar para prohibir y castigar el acoso porque es una conducta que impide el “bienestar general” que intenta promover la Constitución del Estado Libre Asociado desde el año 1952.

Pero sobre todo, la Constitución establece que...“la dignidad del ser humano es inviolable”, por lo que, es importante que se salvaguarde este derecho. La dignidad del ser humano se debe proteger por encima de los intereses económicos por los cuales no se ha legislado para prohibir el acoso.

Por tales razones, es importante que se trabaje e investigue cada caso por separado. La prevención y la erradicación del acoso se deben trabajar de manera metodológica. En los casos en que se entienda después de investigarlos, que la persona actúa por “mera maldad”, es necesario tomar medidas concretas como suspensiones y despidos. De hecho, para detener la epidemia de acoso laboral, es necesario que se establezca una Comisión Especializada en la Sanidad Mental en el Ambiente del Trabajo en Puerto Rico, adscrita al Departamento de Salud de Puerto Rico y al Departamento del Trabajo y Recursos Humanos. Esta Comisión convendría contar con un equipo de trabajo multidisciplinario que estudie las diversas modalidades de violencia en el empleo, la prevención y las soluciones. El equipo de profesionales debe estar compuesto por personas especialistas en las Relaciones Laborales y Recursos Humanos, psicólogos(as), trabajadores(as) sociales, mediadores(as), abogados(as), activistas de los Derechos Humanos y criminólogos(as).

Para eliminar o al menos tratar de reducir los casos de acoso laboral, es necesario que las personas adquieran conductas y mentalidades orientadas a la ética. Es importante educar y realizar seminarios donde las personas puedan autorreflexionar y por voluntad propia desistir de este tipo de conducta de acosar y hacer daño con la intención de desestabilizar a un compañero o compañera de trabajo.

Referencias

- Acosta, J. (2004). *Teoría de los dones y el umbral de la productividad*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Ascuas.
- Boqué, M. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Ediciones Gedisa.
- Brown, W y Moberg, J. (1980). *Teoría de la organización y la administración*. México: Limusa.
- Castro, M. y Sánchez, J. (2009). *Técnicas gerenciales efectivas para reducir el maltrato psicológico, los problemas, sus consecuencias y la violencia en el trabajo*. Revista Oikos 13 (27), 51-66.
- Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, (1952). Artículo II. Carta de Derechos, Sección 1.
- Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, (1952). Artículo II. Carta de Derechos, Sección 16.
- Coromoto, I. (2004). El paradigma de la complejidad en la investigación social. *La revista Venezolana de la Educación*, 28, 22-25.
- Davis, K. & Newstrom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: Ediciones McGraw Hill.
- Gimeno, R. (2005). *La presión laboral tendenciosa* [Edición Digital] Recuperado de: <http://www.presionlaboraltendenciosa.com/>
- Hernández, C. (2008). *Mobbing Opinión sobre la mediación del acoso laboral*. Recuperado de: http://mobbingopinion.bpweb.net/artman/publish/article_5037.shtml

Hirigoyen, M. (2001). *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*. Barcelona: Paidós.

Informe de Organización Internacional de la Salud y Seguridad en el Empleo (1998). Recuperado de: <http://www.who.int/whr/1998/es/index.html>

Ley Núm. 100 de 30 de junio de 1959. Ley contra el discrimen en el empleo. Recuperado de: http://www.dtrh.gobierno.pr/doc/pdfs/Unidad%20Antidiscrimen/Ley_100_Discrimen_en_el_Empleo.pdf

Ley Núm. 17 de 22 de abril de 1988. Ley para prohibir el hostigamiento sexual en el empleo. Recuperado el 2 de febrero del 2012 de: http://www.dtrh.gobierno.pr/doc/pdfs/Unidad%20Antidiscrimen/Ley_17_Hostigamiento_Sexual_Trabajo.pdf

Leymann, H. (1996). Contenido y desarrollo del acoso moral/ Grupal ("Mobbing) en el Trabajo. *European Journal of Works and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.

Lindenman, M. (2010). *El acoso psicológico en el trabajo y su relación con el síndrome de quemarse en el trabajo y la personalidad resistente en una muestra de empleados (as) en Puerto Rico* (Disertación Tesis Doctoral). Universidad Carlos Albizu, Puerto Rico.

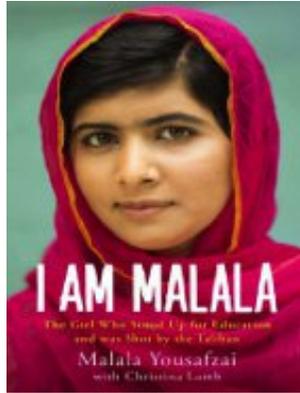
Martínez, M., (2006). El acoso psicológico en el trabajo: La experiencia en Puerto Rico. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 24, 21-33.

Martínez, M., Arroyo, J., Rodríguez, E. Seijo, R. Sepúlveda, M., & Tirado, M. (2005). El acoso psicológico en el contexto laboral puertorriqueño. Un estudio exploratorio. *Ciencias de la Conducta*, 20, 163-190.

Martínez, M., Guzmán, N., Merle, J., Torres, W., Vierra, I. & Rodríguez, M. (2006). El acoso psicológico en el trabajo en una muestra de empleados públicos en Puerto Rico. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 25, 16-28.

Martínez, M. (2007). *Los comportamientos de Acoso Psicológico en Puerto Rico: Comparación por género, tipo de contrato y tipo de organización*. Documento presentado en el Segundo Simposio de Psicología de la Salud Ocupacional, San Juan Puerto Rico.

- Mondríguez, C. (2005, Octubre - Diciembre). El Acoso Moral en el Trabajo. *Revista del Colegio de Abogados de Puerto Rico*, 65, (4), 1-31.
- Negociado de Estadísticas del Departamento del Trabajo y Recursos Humanos de Puerto Rico, (2009). Recuperado de: http://www.dtrh.gobierno.pr/pdf/empdes_enero2012.pdf
- Negrón, M., Fernández, L., Gatell, M., y Caleb, L. (2001). *Un modelo puertorriqueño de mediación de conflictos*. Puerto Rico: Ediciones Lexis Nexis.
- Namie, G. & Namie, R. (2009). US Work Place Bullying: Some Basic Considerations and Consultations Interventions. *Consulting Psychology Journal*, 61 (3), 202-219.
- Pares, M. (2005). *La intervención con las víctimas de A.M.T (Acoso Moral en el Trabajo)*. Primer Congreso Internacional de la Mediación en situaciones de Mobbing- Oviedo [Versión Adobe digital] Recuperado de: <http://www.acosomoral.org/pdf/Oviedo.PDF>
- Picker, B. (2001). *Guía práctica para la mediación. Manual para la resolución de conflictos comerciales*. Barcelona: Paidós.
- Prieto, A. (2005). *El Acoso laboral. Encrucijada de condicionantes*. XV Congreso de Sociedad Española de la Salud Laboral en la Administración Pública. Córdoba. Recuperado de: http://www.acosomoral.org/pdf/mesa1_AntonioPrietoBallesteros.pdf
- Sisternas, L. & Immiler, M. (2006). *Curso de experto en mediación y gestión del acoso en el trabajo. "Mediación del acoso en el trabajo: cultura del conflicto en la sociedad de riesgo"*. Recuperado de: <http://www.pactoonline.com/pags/spanish/curso%20mediacion%20mobbing.htm>
- Soto, W. (2006). *Mobbing o Acoso Psicológico: Crónicas Diacrónicas, Selección se Artículos y reflexiones del tema*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.



I Am Malala

Autoras: Malala Yousafzai & Christina Lamb
Little, Brown & Company, New York (2013)

Reseña

Anuchka Ramos Ruiz¹

Malala no es tan solo la niña que fue baleada por los talibanes en octubre de 2012 en Pakistán. Su voz se había alzado desde mucho antes, cuando la expansión y toma de poder de grupos talibanes en dicho país, particularmente en el distrito de Swat –su territorio natal–, limitó el derecho de las niñas y las adolescentes a recibir una educación. Su padre, Ziauddin Yousafzai, educador y líder social, fue perseguido y amenazado por mantener una escuela mixta en el pueblo de Mingora. Escuela que fue abandonada cuando toda la familia debió trasladarse, junto a una Malala herida, a la ciudad de Birmingham, en el Reino Unido. *I am Malala*, su texto autobiográfico, así lo demuestra.

I am Malala se inicia con un breve prólogo sobre el día que cambió

1 Profesora del Departamento de Español de la Universidad del Sagrado Corazón. La autora de la reseña posee un bachillerato en Sistemas de Justicia de la Universidad del Sagrado Corazón y un máster en Estudio y Edición de Textos Españoles y Latinoamericanos de la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente, trabaja en su tesis doctoral para un posgrado en la Escuela de Lexicografía Hispánica de la Universidad de León. Además, es autora de la novela *No me quieras* (2013) y de *Autopsias* (Ediciones Aguadulce, 2014).

su vida, el del ataque. El texto se divide en cinco partes que se narran en orden cronológico, desde su nacimiento hasta su exilio, y culmina con un epílogo en el que Malala reitera su lucha a favor de la educación, pese a la nostalgia que cubre los días de su familia en el extranjero. Se aprehende no tan solo la historia de Malala, sino que, desde su perspectiva, se presenta la historia de Pakistán y sus relaciones con el mundo, particularmente con los Estados Unidos durante los años de la Guerra Fría y luego del 9/11. Se imprime en el texto el tono pacifista y la crítica imperturbable con que Malala ha asumido su causa, sobre todo en sus observaciones en torno a la historia contemporánea de Pakistán, sus gobiernos y los orígenes de los grupos extremistas islámicos. Así también, discute la participación de las mujeres en su cultura. Ante todo, Malala se muestra niña; mejor dicho, humana. No teme narrar episodios de su infancia en los que cometió errores y fue castigada, sus caprichos juveniles y la competitividad con la que asume los estudios. Esta apertura dota a la narración de un ritmo cautivador que, junto con la ética de amor y respeto que rigen la obra, como también su vida, conmueven y acercan al lector.

De todas las posibles lecturas, es preciso destacar cómo *I am Malala* es también la historia entre un padre y una hija, que pudiera no sorprender si no se tratase de la historia de un padre y una hija islamita, reconociendo la percepción que se tiene al respecto². Se advierte desde las primeras páginas la afinidad entre Malala y su padre, cuya figura tiene mayor preponderancia que la materna en el relato. A diferencia del estereotipo masculino musulmán, Ziauddin persevera en una filosofía de respeto e igualdad entre los géneros, claro está, dentro de los parámetros de su religión. Por tal razón, mantuvo una escuela de educación mixta con mujeres maestras y se negó a limitar esta educación, aun cuando lo condenaba la talibanicación liderada por Maulana Fazlullah. Es Ziauddin quien impulsa la voz de Malala y se descubre, casi al final, que llega a sentirse culpable del ataque. Al respecto, la conclusión del primer capítulo plantea una duda que parece ir contestándose durante el

² Dicho sea, la relación que se manifiesta entre Malala y su padre me recuerda de la anécdota que cuenta Joumana Haddad sobre el día en que su padre leyó uno de sus poemas eróticos en *Yo maté a Sherezade* (2001, Debate). Me parece que la evolución de las relaciones filiales entre padres e hijas en las culturas árabes, y particularmente en las familias musulmanas, merece atención crítica.

relato:

My father always said, "Malala will be free as a bird." I dreamed of going to the top of Mount Elum like Alexander the Great to touch Jupiter and even beyond the valley. But, as I watched my brothers running across the roof, flying their kites and skillfully flicking the strings back and forth to cut each other's down, I wondered how free a daughter could be (26).

En el epílogo cuenta Malala que cuando su padre viajó a Francia para recibir un premio en su nombre dijo: «In my part of the world most people are known by their sons. I am one of the few lucky fathers known by his daughter» (306). Pero no se habla más de la libertad en el texto; no asume Malala ser libre, a pesar de ser reconocida mundialmente, haber creado el Malala Fund, vivir en otro país en donde no debe temer antes de dormir y ser la nominada más joven al Premio Nobel de la Paz. Si Malala descubre la libertad como hija, no le ocurre igual como mujer *islamita*, ni como pakistaní ni como revolucionaria; esa *libertad* no se alcanza mientras «girls continue to be killed and schools blown up» (312).

Se contraponen de manera interesante la relación de Malala y Ziauddin con la de Malala y sus hermanos. En más de una ocasión hace referencia a sus peleas con Khushal, el mayor de los varones, quien sí fue celebrado por su madre al nacer. Al igual que ella, estos son víctimas de la violencia talibán y deben desplazarse junto con sus padres, pero no participan en las luchas de Ziauddin. Pareciese que la familia Yousafzai se estructura en dos polos: hija-padre y madre-hermanos. En un fragmento, Malala narra cómo el padre bromeaba con Atal, el menor, diciéndole que cuando su hermana fuese primer ministro, él sería su secretario: «Atal got very cross. "No, no, no!" he said. "I'm no less than Malala. I will be prime minister and she will be my secretary"» (239). Reaparece la voz del niño en el epílogo: «"Malala, I don't understand why you are famous. What have you done?"» (310). Quizás la pregunta es solo una imprudencia infantil, pero sorprende encontrar tal observación en el núcleo familiar. De esta manera, se abre un punto de análisis sumamente importante, y es que el derecho a la educación de las niñas no garantiza la participación equitativa de los géneros, si no se sostiene un discurso que explique la naturaleza humana de este

derecho en la educación de los niños. En el texto no se hacen tales observaciones.

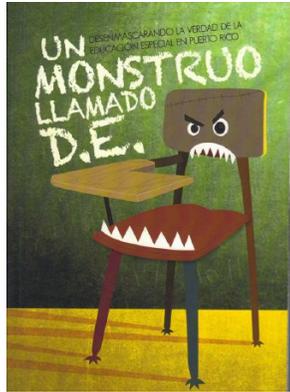
Es palpable la edición de Christina Lamb, periodista que ayudó en la escritura del libro, especialmente en las últimas dos partes, *Between Life and Death* y *A Second Life*. Algunas de las críticas que ha recibido el libro y la popularidad de Malala en sí, sobre todo entre los pakistaníes, es que las consideraciones que hace en torno a la situación sociopolítica de su país las ha hecho a través de otras personas, como sus padres. En ese sentido, la participación de Lamb y su destreza periodística de acoger todas las partes de la noticia parece ayudar a disipar estos reclamos al atenderlos de manera frontal en la narración, aunque, por otro lado, el relato muestra una cierta ficcionalidad en los sucesos posteriores al ataque. Durante este periodo Malala estuvo inconsciente, por lo que se entiende que los detalles y diálogos narrados son mediados por la pluma de la periodista.

No obstante, la composición final es una estructura bien articulada que sin perder profundidad muestra con claridad la historia de Malala hasta el momento. Hay una poeticidad en el relato, particularmente en la descripción de los espacios geográficos. Por ejemplo, «I come from a country that was created at midnight. When I almost died it was just after midday» es la oración inicial. El sentimiento de la nostalgia, me atrevo a decir que la desolación del exilio, denominador común entre tantos otros autores, se revelan en estos detalles que se expanden a lo sensorial, como cuando describe la emanación de los basureros o la textura del curry que tuvieron que aguar las maestras para que hubiera comida suficiente durante una expedición. La poeticidad se torna romántica cuando describe el primer vistazo que dio a Birmingham a través de la ventana del Queen Elizabeth Hospital. Dónde están las montañas, se preguntó. la lluvia ocultaba el paisaje.

Aunque el título de la publicación es en un modo la respuesta ulterior a la pregunta que hizo su atacante antes de disparar, «Who is Malala?», este también resume lo que considero es la motivación del volumen: que la comunidad internacional y sus compatriotas sepan que Malala no es una heroína infalible, mucho menos la niña cuyo ataque conmocionó el mundo; desde Obama hasta Beyonce,

como ella misma relata. No. Malala es la hija de un hombre que luchó por su educación, de una mujer estoica y analfabeta, de dos hermanos con los que pelea, es la nieta de un abuelo que no celebró su nacimiento, pero sí el de sus hermanos. Malala es también la niña que gusta vestir de rosa, leer *Twilight*, escuchar las canciones de Justin Bieber, una estudiante competitiva que gusta coleccionar primeros lugares, suele pelear con su mejor amiga, a la vez que exige el derecho a la educación y cuestiona la participación de las mujeres en el Islam, pero sin dejar a un lado su credo, su respeto por Alá y sus tradiciones. Valga el pleonasma, Malala es un ser humano que lucha por un derecho humano. «I only know how to be human», dice.

I am Malala es una lectura que permite mirar desde otros ojos la historia que no se aprende con el detalle merecido y encontrar las concomitancias sociales que traspasan la geografía y la temporalidad. Más aún, esta autobiografía nos invita a preguntarnos, esta vez con la frescura de la juventud y no con la sabiduría consabida de una memoria de jefes de estado: «if one man [...] can destroy everything, why can't one girl change it?». Este es el mismo mensaje que subyace en el texto contemporáneo *Half the sky* (Kristof & WuDunn, 2009) -luego convertido en una serie documental- y, por supuesto, en numerosos textos literarios, históricos y ensayísticos. Es un texto valiente, documento de la humanidad que nos recuerda el poder que mantiene la escritura como mecanismo contestatario.



Un monstruo llamado DE: Desenmascarando la verdad en la Educación Especial en Puerto Rico

*Autora: Tamara López Cruz
Editorial Mi libertad
San Juan, Puerto Rico 2014¹*

Reseña

Dra. Lina M. Torres Rivera

El jueves, 9 de marzo de 2006, en este mismo espacio -Sala de Facultad de la Universidad del Sagrado Corazón- se presentó un libro escrito por un padre de un niño con necesidades especiales². Se contó con un magnífico panel compuesto por la Sra. Rosa Lydia Vélez, la Dra. Ana Miró, la Sra. Carmen Warren y el siempre recordado, Lcdo. Juan Santiago Nieves. En aquella ocasión como podemos decir hoy, se trajo a colación la importancia de tener no solo “memoria histórica” sino “promover una fuerte sensibilidad histórica”.

1 El libro se consigue escribiendo a unmonstruode@gmail.com o llamando al 787-201-8094.

2 Me refiero al libro escrito por el Dr. Manuel E. Muñiz Fernández, *Menores con discapacidad en Puerto Rico: problemática sociojurídica de la discapacidad y límites del derecho* publicado por la casa editora Publicaciones Puertorriqueñas

La lucha por la protección de los derechos humanos de las personas con diversidad funcional y en particular, de nuestro estudiantado de educación especial y sus familias, amerita afrontarse desde todas las “trincheras” posibles: desde el ámbito judicial, en la calle, en la Legislatura, en acciones sociales concertadas y organizadas, en la educación y divulgación a través de los distintos medios de comunicación e instituciones. Pero una parte fundamental como dijo Juan Santiago Nieves en aquella ocasión, es también desde la academia y dejando plasmado por escrito esas historias para las presentes y futuras generaciones.

No cabe la menor duda de que la pluma, el bolígrafo o lápiz así como otras herramientas como las computadoras constituyen “armas” importantes para la denuncia y también en la tarea de educar para la paz y para lograr esa cultura de cumplimiento basada en los derechos humanos.

Tamara López Cruz así lo entendió cuando decidió escribir el libro con un título muy acertado: *Un monstruo llamado D.E.* En el libro, narra las experiencias de miles de madres, padres y familias de estudiantes de educación especial y visibiliza sus luchas diarias por el acceso a una educación de excelencia para sus hijas e hijos. Nos cuenta una historia con múltiples protagonistas que busca crear conciencia y, al mismo tiempo, educar sobre los derechos que el alumnado de educación especial tiene y cómo hacerlos valer.

El libro recoge testimonios de familias, entre estos, el de Rosa Lydia Vélez y el pleito de clase que lleva más de treinta y tres años en los Tribunales de Puerto Rico. Constituye además, una guía esencial sobre los procedimientos, leyes y reglamentos que toda familia, profesional de la educación y personas interesadas en el bienestar colectivo, deben conocer. Esta obra es una excelente herramienta para toda persona que aspire a un mejor país, un país inclusivo y comprometido con una educación de excelencia para todas y todos sus estudiantes.

A mi modo de ver, las principales aportaciones del texto, que invito a todas y todos a adquirirlo y leerlo, radica en esos aspectos que acabo de mencionar. Llama la atención los testimonios de

las madres y padres sobre sus experiencias: cómo trabajaron y lucharon contra un sistema que en vez de facilitarles y apoyarles, los discriminó, excluyó, obstaculizó y hasta les persiguió. Prueba de lo que en otro momento la Dra. Ana Miró advirtió que estaba y está ocurriendo: se castiga la diferencia.

Tamara hace un efectivo despliegue de denuncias basado en una investigación que realizó –ella dice que durante un año– pero que recoge sus luchas, vivencias y datos recopilados durante al menos seis años: los seis años de vida de su querida hija Libertad. No podía tener un nombre más apropiado ni más inspirador. Desde el punto de vista académico, esto tiene un gran valor. En su escaso tiempo libre aunque no tenía trabajo remunerado, ella dedicó parte del tiempo a organizar los materiales, información derivada de entrevistas, documentos oficiales, cartas circulares, Internet, la prensa, visitas a Centros de Educación Especial en diferentes lugares de la Isla, entre otros.

Este libro de denuncia posee además, otro gran mérito: provee una especie de directorio (con nombres, direcciones, teléfonos, correos electrónicos) acerca de las ONG y agencias en donde las familias pueden orientarse o buscar alternativas o apoyo. También provee información esencial respecto a qué hacer y cómo nuestras hijas e hijos pueden recibir una educación de calidad, una educación pública, gratuita y adecuada a sus necesidades particulares. Asimismo, discute los procedimientos a seguir para reclamar los derechos humanos de nuestras hijas e hijos y menciona los diversos manuales, leyes y reglamentos que debemos conocer para exigirle al Estado que garantice el acceso a una educación de calidad como un derecho humano, como un derecho social y civil.

No conforme con lo anterior, la autora ofrece algunas recomendaciones a las madres, padres y personas a cargo de menores con diversidad funcional. Pero también las ofrece, con arrojo y valentía, al Departamento de Educación (DE).

El texto de Tamara, madre de una niña con necesidades especiales, nos hace reflexionar en torno a la importancia de plantearnos la discapacidad desde la perspectiva de género, a propósito de la conmemoración del Día de la Mujer Trabajadora (8 de marzo), sobre todo cuando son jefas de familia o madres solteras. Muchas se ven

obligadas a abandonar sus aspiraciones educativas y de empleo para poder hacerse cargo de sus hijos e hijas con necesidades especiales, sobre todo aquellas con hijas e hijos con diversidad funcional significativa o impedimentos múltiples. Algunas de esas madres también a cargo de sus padres o madres en edad avanzada.

Igualmente nos lleva a reflexionar sobre la urgencia de promover una educación centrada en la persona y no una educación bancaria (al decir de Paulo Freire). Para considerar e implantar una metodología de enseñanza basada en fortalezas y no en déficits, que valore y celebre las diferencias; que parta de lo que ya sabemos: ¿si aprendemos de maneras distintas por qué enseñar de una misma manera?

Y algo que ya ha sido planteado y discutido en múltiples foros: la politización del Departamento de Educación de Puerto Rico (DE); las luchas de poder al interior de esta agencia; la falta de sensibilidad y la deshumanización de cierto funcionariado (no todo, por supuesto) muchas veces en puestos claves, que responde más bien a la rutina, a la intención de trabajar al mínimo y a la burocracia que conforma “un monstruo llamado DE.”



ISBN 978-1-62537-089-1



9 781625 370891