

SI DIGO EDUCAR PARA LOS DERECHOS HUMANOS

Luis Pérez Aguirre

Sucede que fuimos y muchos somos todavía "analfabetos" en derechos humanos. Estamos mal educados para los derechos humanos. Superar esta incultura supone partir de lo más inmediato, de lo más íntimo, de lo más cotidiano y doméstico, para luego remontarnos a lo más amplio, complejo y estructural. Si menciono lo cotidiano es porque considero la individualidad personal incluida en sus relaciones que afectan y son afectadas por estructuras cósmicas que también hacen esa cotidianeidad.

Somos analfabetos porque nos desnaturalizan los efectos del marco mental tecnológico actual sobre la educación a que somos sometidos. Lo explicó muy bien Gregory Bateson ante las autoridades de la Universidad de California ya hace algunos años, en 1978. En esa ocasión abundó en observaciones que había hecho antes en una reunión del *Committee on Educational Policy*. Los supuestos en que se basa la enseñanza son *obsoletos*, dijo, y los enumeró de la siguiente manera:

- a) el dualismo cartesiano que separa "mente" y "materia";
- b) el fisicalismo extraño de las metáforas que utilizamos para describir y explicar los fenómenos mentales: "poder", "tensión", "energía", "fuerzas sociales", etc.
- c) nuestro supuesto antiestético, tomado del énfasis que Bacon, Locke y Newton hace tiempo pusieron en las ciencias físicas, a saber, que todos los fenómenos (incluidos los mentales) pueden y deben ser estudiados y *valorados* en términos cuantitativos.

La visión del mundo -la epistemología latente y parcialmente *inconsciente*- que tales ideas en conjunto generan es anticuada en tres maneras:

- a) Pragmáticamente, está claro que estas premisas y sus corolarios llevan a la codicia, a un monstruoso crecimiento excesivo, a la guerra, la tiranía y la contaminación. En este sentido, *nuestras* premisas se demuestran a diario falsas y los educandos son poco conscientes de esto.

- b) *Intelectualmente*, las premisas son obsoletas en cuanto la teoría de sistemas, la cibernética, la medicina holística, la ecología y la psicología de la *Gestalt* ofrecen, demostrativamente, mejores medios de comprender el mundo de la biología y de la conducta.
- c) Como base para la *religión*, premisas como las que he mencionado se hicieron *claramente intolerables* y, por tanto, *obsoletas* hace unos 100 años. En las secuelas de la evolución darwinista, esto se afirmó con bastante claridad por pensadores como Samuel Butler y el príncipe Kropotkin. Pero ya en el siglo XVIII, William Blake vio que la filosofía de Locke y Newton podía generar sólo “oscuros molinos satánicos”¹

Por efecto de estas premisas falsas y obsoletas es infinitamente más fácil recibirse de doctor en ciencias aplicadas que de "*doctor en humanidad*". Pero si no todos podrán llegar al título de doctor en ciencias, sí lo podrían lograr en humanidad. Ello está al alcance de todos. Entre otras cosas porque aquí hay que empezar por el huevo y la gallina a la vez. ¿Quién educa en derechos humanos al educador? Estamos ante la aparente insensatez que precede a quien pretende pensar estas cosas. Porque educar, simplemente, es vivir la cotidianeidad de tal manera que por el hecho de estar uno ante alguien, ese otro pueda sentirse afectado y modificado en lo profundo de su persona. En sencillo esto quiere decir aquello del sabio educador Paulo Freire de que "nadie se educa solo", y aún más, que "**nadie educa a nadie**"..., que "**los seres humanos se educan en comunión**". Menudo problema este, que se agranda infinitamente cuando al "*educar*" lo adjetivamos con eso de "*en derechos humanos*".

Si digo educar

Educar, educación, derechos humanos,... términos que manejamos con total soltura y a veces hasta con temeridad, con poca responsabilidad. Pero no son unívocos (de un único significado) sino equívocos. Esa es la desgracia. Todos hablamos de *educación*, pero no todos le atribuimos el mismo contenido. Porque según sea la idea que cada uno se haga del valor, de los DD.HH. y del fin de la existencia, tal será su concepto de educación.

Estamos mucho más allá del problema de la mera *información* y de la "*instrucción*" cotidiana sobre los derechos humanos. Quizás sea fácil transmitir información sobre los DD.HH., su historia, el contenido de la Declaración Universal, las Convenciones... Pero no se puede confiar sólo a los maestros y profesores la misión de sensibilizar a las personas, especialmente a los jóvenes y adolescentes, en los derechos humanos. No se puede respetar a los derechos

¹ Cf. BATESON, Gregory, *Mind and Nature*, Londres 1980, p. 231 s. Cita y comentario de Anne Primavesi en *Del Apocalipsis al Génesis*, Herder, Barcelona, 1995, p.31s.

humanos sin tener la íntima convicción de que cada ser humano, por el hecho de ser tal, puede y debe en todo momento ser defensor y promotor de ellos. No existen los "profesionales" de los derechos humanos... Todo ser humano es sujeto y objeto de esa defensa y promoción. De ahí la convicción de que no existe mejor pedagogía en derechos humanos que la del **testimonio**. La lucha por educar en derechos humanos sólo es creíble desde el momento en que se inscriba, no en niveles teóricos y académicos, sino en lo cotidiano: en la casa, en la escuela, el deporte, el trabajo, la iglesia... Es así como se pueden llegar a percibir los valores de la justicia, del respeto, de la solidaridad y sus dificultades, sea a nivel local, nacional o internacional.

Educación es modificar actitudes y conductas. Es afectar los corazones, los estilos de vida, las convicciones. Y es evidente que esto no puede hacerse sino desde las actitudes profundas del propio educador (en el entendido de la "comunidad" educador-educando en la vida cotidiana). No podemos concebir el proceso educativo más que como una especie de empatía, de mimesis de actitudes entre ambos sujetos. Entonces todos deben participar en este proceso: la madre y el padre (aún desde antes de nacer los hijos). Pero también los abuelos, los vecinos, el cartero, la peluquera, el mozo del bar...

Entonces educar es otra cosa, es justo al revés de lo que todos normalmente pensamos y creemos. Educar no es "introducir" en la mente y el corazón de la persona (infantil o adulta) unos contenidos, conceptos, conocimientos... sino justamente al revés. Eso fue lo que vino a combatir hace años Paulo Freire con su descripción de la educación *bancaria*, aquella que concibe la persona como si fuera un recipiente vacío en el que *depositamos* conocimientos, principios y hábitos. La misma palabra educación nos está negando toda posibilidad de una actitud *bancaria*: porque *e-ducere* quiere decir conducir hacia fuera, hacer aflorar, sacar a la luz. En el término nada permite referirse a "meter", "depositar", "inyectar"...

Educación es el arte de hacer que aflore todo lo más hermoso, lo más valioso, lo más digno, lo más humano que hay en el corazón de cada persona. Es posibilitar el despliegue de sus talentos, de sus capacidades, sus dinamismos positivos más personales.

La educación prepara para la vida por la práctica de la misma vida. Por eso la educación nunca puede concluir en un período determinado de la vida. Ella es por naturaleza un acto permanente de amor y de coraje; es una especie de acto ginecológico, como la función de la matrona o la partera; y es *una práctica de la libertad* humana dirigida hacia la fraternidad y la persona en sociedad, a quien nunca se acepta como pre-determinada, sino que se busca ayudar para que acceda a una vida más plena y humana por la solidaridad y el espíritu fraternal.

El principio sabiduría: un arte "gustoso" de la verdad

Entre el concepto más rico y amplio de *educación* y el más limitado de *instrucción* está el de *sabiduría*. Porque puede existir una persona muy instruida o erudita que sea mal educada. En cambio la persona educada podrá ser erudita o muy sabia, o las dos cosas a la vez, pero no puede suceder a la inversa. Porque la persona educada siempre tiene una suerte de sabiduría aunque no sea erudita.

Sabiduría, como nos lo indica el término, es un cierto «gusto» (*sapere*: saborear, gustar) de la realidad, de la verdad. Tres son las modalidades que abarcan la sabiduría en la posesión de la verdad: totalidad, unidad y simplicidad. Si falta alguna de ellas falta la sabiduría. Por eso sabiduría no es erudición. La erudición amontona conocimientos de modo mecánico. La sabiduría los integra de manera vital armonizándolos como pétalos de una flor.

Y esto vale no sólo para las ciencias, como mapas del cosmos, sino que también para la síntesis sabia que debe hacer quien pretenda educar en derechos humanos para, que su tarea se convierta en algo sencillo, simple y aromático como un humilde pétalo de jazmín. La unidad y la simplicidad de su saber serán una sabiduría y el vestido más bello para su tarea educativa. Lo que es la salud para el cuerpo lo es la sabiduría para el entendimiento en el proceso educativo.

Los derechos humanos: *ethos* de la sociedad del mañana

Cada grupo o sociedad tiene una organización de valores y normas inconsciente, un *ethos*. Es el elemento básico de la cultura. Es el conjunto de conductas, de maneras de actuar que se observa inconscientemente, que no se discute y se transmite espontáneamente. Es lo que una sociedad expresa en dichos, proverbios, símbolos, mitos, sentencias de la sabiduría popular. Podemos decir que es lo evidente en la conducta social y lo que da unidad a la cultura o mantiene unida a una sociedad porque integra a todos y se integra en todos.

Ese *ethos* es la base de toda ética, sería inútil enseñar una ética que no estuviera inspirada o no respetara el *ethos* de la sociedad. La verdadera ética no parte de una filosofía ni de una reflexión racional. Una ética puramente racional no penetra en el tejido de la vida.

“El problema actual de la ética en la sociedad occidental es que se está destruyendo el *ethos*. Ya no hay fundamento para una ética. Hoy toda ética permanece teórica o despierta emociones, pero no penetra en los comportamientos, porque estos obedecen cada vez más a la dinámica del

mercado, lo que significa que los comportamientos ya no son éticos, no tienen referencia ética”²

De aquí la importancia que adquiere la educación para los derechos humanos como referente ético de la sociedad. Ellos deben ser el nuevo *ethos*, la meta de la educación de toda sociedad que se precie de humana. Por su universalidad, interdependencia e indivisibilidad, ellos son el referente ético más adecuado para las sociedades actuales.

Desgraciadamente los derechos humanos no son el centro de la preparación que dan las escuelas en nuestras sociedades. Las escuelas ahora cada vez más son centros de preparación de los jóvenes para vencer en el mercado. Y esto a pesar de que los responsables de la educación saben que la gran mayoría de los jóvenes ya son perdedores en esa competencia. A ellos la educación no les ofrecerá nada alternativo. La escuela se justifica por aquella minoría que va a vencer en el mercado. Para los otros es inútil todo lo que les enseña, porque nunca lo usarán. Los alumnos aprenden una cantidad de técnicas y ciencias que nunca podrán aplicar en sus vidas. Pero no aprenden una conducta, unos valores, unos derechos humanos, un *ethos* que les permita transformar esa sociedad que no tiene un lugar para ellos. Parecería que nuestras sociedades han dejado de comunicar valores porque no logran discernir más que lo que el mercado permite en la economía del saber o del conocimiento.

Toda la información y las nuevas tecnologías que la diseminan, en millones de datos por segundo, permite acumular y usar sólo lo que el mercado articula, usa o aprovecha. Son informaciones para seleccionar y orientar la producción, para crear u orientar nuevas mercaderías, para dar a los capitales mejores rendimientos. Las nuevas tecnologías y las invenciones de la mente humana beneficiarán sólo a quienes saben aprovecharlas económicamente, a quienes saben hacer de un descubrimiento genial una nueva mercancía. La educación prepara para eso, para competir en el mercado. No enseña valores, no cultiva un *ethos*, no educa para los derechos humanos, porque sólo podrían perturbar el juego del mercado.

Reconozco que en las escuelas se hacen todavía exhortaciones moralizantes, pero éstas permanecen estériles porque no tienen raíces en un *ethos* cimentado en los derechos humanos. Son puras formulaciones verbales sin efecto en la práctica. Los jóvenes seguirán los dictados y las solicitudes del dictador mercado y no atenderán a esa otra lógica de la ética o de los derechos humanos.

² COMBLIN, José, *La ética que desaparece y la nueva ética que vendrá*, Envío 181(1997)44.

Por otro lado, fuera de la escuela, la TV difunde el modo de vivir de la clase alta. El *ethos* de la burguesía será el referente de todos los demás. Esas personas no tendrán referentes en sí mismas, en el *ethos* de los derechos humanos, sino en la imagen que proyectan los medios masivos dominados por las élites. De ahí la necesidad de poder consumir para poder tener identidad. Su necesidad de consumo responde a la necesidad perversa de la economía de mercado. Ante la TV, las masas que introyectan el ideal de las élites; ante la ruina del *ethos* y ante lo vano de los discursos moralizantes, ante la prioridad absoluta dada a la economía de mercado, ¿qué hacer para reconstruir una ética fundamentada en los derechos humanos que esté enraizada en un *ethos* cultural nuevo?

Lo primero será caer en la cuenta de que no se construye una sociedad sólo por el mejoramiento de su economía, de su policía o las instituciones políticas. Se necesita un *ethos* común, una creación sólida de normas de conducta social y de valores que trascienda lo puramente moralizante. Que llegue a ser asimilada por la espontaneidad y se transforme en la normalidad de las relaciones sociales. Sólo desde allí surgirá una economía humana y una seguridad adecuada para la sociedad sin distinción de los que tienen y los que no, como hace el mercado actualmente. Sólo desde ese nuevo *ethos* surgirá la alternativa a los referentes en vía de extinción, como son el de nación y el de trabajo. Ni la nación ni el trabajo volverán ya a ocupar el rol ni a tener la importancia que tuvieron en la época de las antiguas burguesías. Además ni la nación ni el trabajo fueron las raíces del *ethos* durante la casi totalidad de la historia humana. La nación no tiene más de 200 años en la historia de la humanidad, y la organización del trabajo, tal como lo conocemos ahora, no tiene más edad que la nación.

Fernando Cardenal explicaba los fracasos del sandinismo en el mundo rural porque faltó esa educación básica, que no queda agotada en la capacitación para manejar instrumentos materiales. Ni bastó con dar nociones teóricas. Fracasó porque los programas escolares se dirigían fundamentalmente a la razón abstracta: no penetraban en el inconsciente colectivo ni formaban la personalidad. No preparaban para la responsabilidad social. Así, en el campo, los pobres y excluidos de la sociedad no accedían al mercado, pero tampoco se preparaban para la responsabilidad social, no aprendían la responsabilidad personal ni a relacionarse ni a formar grupo. No adquirieron las disposiciones básicas que les permitirían utilizar las herramientas materiales o culturales que se les ofrecían. Las máquinas se deterioraban, el dinero escaso se desperdiciaba, las asociaciones se deshacían. Y nadie se responsabilizaba. Todos contemplaban el desastre sin saber darle remedio.

La educación fundamental debe ser enseñar lo que servirá para la vida. Y no es manejo de técnicas a las que tendrán acceso solo las élites. Lo que ayuda

en la vida es el saber relacionarse, el saber actuar juntos. A esto se refiere la educación básica. La alfabetización y la aritmética son muy importantes, pero eso otro es mucho más importante³.

El principio sensibilidad: Pathos y Eros

Ahora bien, antes de plantearnos educar para los DD.HH. debemos remontarnos al origen de nuestra opción por los DD.HH. Y nos encontraremos con que ésta generalmente se inicia como cuando se da a luz la vida humana, en *un grito*. «Un grito escuchado y sentido como en carne propia (...) La opción por los derechos humanos no nace de una teoría ni de una doctrina en particular. La misma Declaración Universal es producto de una larga y compleja madeja de gritos y «ayes» de millones de personas a lo largo y ancho del Planeta y de la Historia. Es respuesta a esos gritos. La legislación, la codificación, la concreción en Pactos y protocolos, es *posterior* a esa instancia primordial del «escuchar» y «sentir» el grito de quien se ha convertido en víctima, de quien ha sido despojado de su dignidad o de sus derechos.

Por eso será siempre un camino errado acercarse a (la educación para los DD.HH.) desde una teoría o desde una doctrina. Para que el compromiso (educativo) sea estable y duradero, para que no se desoriente o se pierda por el camino (largo y arriesgado), deberá partir, no de una teoría, sino de una experiencia, de un dolor ajeno sentido como propio (...) Si tenemos que buscar una expresión que sea anterior y que permita trascender toda posición religiosa, «neutral» o ideológica, una expresión que permita que la exterioridad irrumpa en nuestro mundo íntimo y nos movilice hacia una opción por la justicia y los derechos humanos, nos tenemos que remitir a la protopalabra, la exclamación o interjección de dolor, consecuencia inmediata del traumatismo sentido. El "¡ay!" de dolor producido por un golpe, una herida, que indica de manera inmediata, no algo, sino a alguien. El que escucha el grito de dolor queda sobrecogido, porque el signo irrumpe en su mundo cotidiano e integrado, el sonido, el ruido casi, que permite vislumbrar la presencia ausente de alguien en el dolor»⁴.

Y del grito pasamos a la *compasión*. Una teoría, una doctrina, la misma Declaración Universal de los DD.HH., difícilmente podrán ser origen y canal de una *vocación* sostenida y desinteresada en favor de los derechos del sufriente y del oprimido. En la opción por los DD.HH. lo que pro-voca (*pro*: adelante; *vocare*: llamar; es decir: lo que llama desde adelante, desde el horizonte) a la movilización de nuestras energías amorosas, a la com-pasión, no es una teoría, ni la reflexión, sino la capacidad de oír el grito del sufriente y tener la sensibilidad

³ Cfr. COMBLIN, José, op. cit. P.47 y 48.

⁴ PEREZ AGUIRRE, Luis, *La Opción entrañable, ante los despojados de sus derechos*, Sal Terrae, Santander, 1992, p. 16.

para responder a él. El primer movimiento pasa entonces por la *sensibilidad*, pesa en las entrañas, será una *opción y una vocación entrañable*.

Es necesario afirmar este *principio de la sensibilidad*, porque venimos desde hace siglos embarazados de una triple influencia cultural que nos desvió de la opción entrañable. El Helenismo, la Gnosis y el Maniqueísmo nos devaluaron la sensibilidad porque buscaron liberarnos de lo sensible para acceder a la contemplación del *eón Sofía* (una sustancia eterna y etérea). En los comienzos de nuestra cultura se puso como origen el *Logos* griego, y en los albores de la modernidad, el *cogito* cartesiano. Pero hoy ya nadie podría sostener que la razón lo explique y abarque todo. La razón ha dejado de ser el primero y el último momento de la existencia humana. Nuestra existencia está abierta hacia arriba y hacia abajo de la razón. Entre otras cosas porque existe lo a-racional y lo i-rracional. Abajo existe algo más antiguo, más profundo, más elemental y primitivo que la razón: la *sensibilidad*. Podemos decir que la experiencia humana base es el sentimiento. No es primero el *cogito, ergo sum* (pienso, luego existo) cartesiano, sino el *sentio, ergo sum* (siento, luego existo); no es el *Logos*, sino el *Pathos*, la capacidad de ser afectado y de afectar: la afectividad...

Si en esta convicción reside la base ontológica de la psicología profunda (Freud, Jung, Adler y sus discípulos) debería residir también la base ontológica de la educación. La estructura última de la vida es el sentimiento reflejo y las expresiones que de ellos se derivan: el Eros, la pasión, la ternura (una de las palabras más bellas de nuestro idioma), la solicitud, la compasión, el amor... Es el sentimiento entendido correctamente y en toda su dimensión, no sólo como moción de la *psique*,⁵ sino como «cualidad existencial», como estructuración óntica del ser humano⁵

Pero atención, no estoy afirmando que el sentimiento (*Pathos*) y la «sensibilidad» se opongan al *Logos* (comprensión racional), sino que ellos son también una forma de conocimiento, pero mucho más abarcante y profundos que la razón, aunque la incluyan. Esto lo expresó maravillosamente Pascal, a quien nadie podría acusar de menospreciador de la razón (fue uno de los creadores del cálculo de probabilidades y constructor de la máquina de calcular). Pues bien, Pascal llegó a afirmar que los primeros axiomas del pensamiento *son intuitos por el corazón*, y que es el corazón el que pone las premisas de todo posible conocimiento de lo real. Nos dice que el conocimiento por la vía del sentimiento (del *Pathos*) se asienta en la *simpatía* (el sentir-con la realidad) y se canaliza por la *empatía* (sentir-en, dentro de, identificado con la realidad sentida)⁶.

⁵Cfr. BOFF, Leonardo, *San Francisco de Asís. Ternura y vigor*, Sal Terrae, Santander, 1982, pp. 25-26.

Martin Heidegger considera la ternura (*fürsorge*: solicitud, cordialidad) como fenómeno estructurador de la existencia. Cfr. Boff, *ibid.* cit. pp. 31-32.

⁶Pensamientos, 125.

Estamos afirmando algo que para el educador es fundamental, que **en el origen no está la razón, sino la pasión** (*Pathos y Eros*). Y que la misma razón actúa movida, impulsada por el *Eros* que la habita. El educador no puede ignorar que *Pathos* no es mera afectividad, no es mera pasividad que se siente afectada por la existencia propia o ajena, sino que es principalmente actividad, es un tomar la iniciativa de sentir e identificarse con esa realidad sentida. Y el *Eros* no supone un mero sentir, sino un *con-sentir*. No es una mera pasión, sino una *compasión*. No es un mero vivir, sino un *con-vivir*, simpatizar y entrar en comunión.

Educar es comulgar con el otro, hacerlo con entusiasmo, con ardor, con una creatividad que se sorprende, se maravilla y se abre a lo fascinante de lo nuevo que surge en esa relación. El educador no podrá olvidar que lo propio de la razón es dar claridad, ordenar y disciplinar la dirección del *Eros*. Pero nunca está sobre él. La trampa en que cayó nuestra cultura es la de haber cedido la primacía al *Logos* postergando el *Eros*, así desembocó en mil mutilaciones de la creatividad y gestó mil formas represivas de vida (Paulo Freire). La consecuencia es que hoy se sospecha del placer y del sentimiento, de las «razones» del corazón. Y entonces campea la frialdad de la «lógica», la falta de entusiasmo por cultivar y defender la vida, campea el cálculo, la muerte de la ternura. Esto es letal para el proceso educativo.

El principio hermenéutico: el «lugar» educativo

A partir de lo dicho nos introducimos en un problema educativo mayor: no se puede educar desde cualquier lugar ni desde cualquier disposición interior. En nuestros profundos fracasos educativos en realidad lo que falla no es la teoría o el conocimiento, sino *el lugar* desde donde pretendemos educar o actuar como educadores. Es pertinente recordar al respecto aquella frase de Engels (que ya es casi un refrán popular) de que «no se piensa lo mismo desde una choza que desde un palacio»⁷. Tan simple afirmación constituye, sin lugar a dudas, una de las conquistas más profundas e importantes del pensamiento contemporáneo. Lo que está afirmando Engels con su «perogrullada» es que, aunque la verdad sea absoluta, no lo es nuestro acceso a ella. Es decir, que aunque sea posible para la persona un cierto acceso real a la verdad, ese acceso nunca será «neutro» e incondicionado. Nosotros deberíamos completar el «efecto» de la afirmación de Engels diciendo que «no se *siente* (se ve o se experimenta) la realidad lo mismo desde una choza que desde un palacio».

Esto es de capital importancia para educar en los DD.HH. Aún suponiendo la mejor intención, la mejor buena voluntad y los mejores talentos intelectuales,

⁷Citando a Ludwig Feuerbach en «*Contra el dualismo del cuerpo y del alma*,» Werke II, Leipzig 1846, p. 363. En *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*.

hay lugares desde los que, simplemente *no se ve, no se siente* la realidad que nos abre a los DD.HH., al amor y a la solidaridad. Porque nadie puede pretender mirar o sentir los problemas humanos, la violación de los derechos y de la dignidad humana, el dolor y el sufrimiento de los otros, desde una posición «neutra», absoluta, inmutable, cuya óptica garantizaría total imparcialidad y objetividad. Entonces hay lugares, posiciones personales, desde los que *simplemente no se puede educar en DD.HH.* La cosa es así de simple, y así de grave caer en la cuenta de ello y sacar las consecuencias. ¿Dónde estoy parado, dónde están mis pies en mi quehacer educativo? Porque la cuestión es saber si estoy ubicado en el «lugar educativo» correcto para mi tarea.

El *lugar* educativo es tan o más decisivo para la tarea que la calidad de los contenidos (DD.HH., valores, etc.) que quiero comunicar o contagiar. Urge pues, en la mayoría de los casos, una ruptura epistemológica. La clave para entender esto se encuentra en la respuesta que cada uno demos a la pregunta por el «desde dónde» educo y actúo, la pregunta por el lugar que elijo para mirar el mundo o la realidad, para interpretar la historia y para ubicar mi práctica educativa.

El eminente educador Ignacio Ellacuría, asesinado vilmente en El Salvador por unos militares oscurantistas, hablando de la opción por los pobres que había hecho la Universidad Centroamericana de la que era Rector, decía que –la tarea educativa– implica: «primero, el lugar social por el que se ha optado; segundo, el lugar desde el que y para el que se hacen las interpretaciones teóricas y los proyectos prácticos; tercero, el lugar que configura la praxis y al que se pliega o se subordina la praxis propia»⁸

Y en la raíz de la elección de este lugar social está la indignación ética que sentimos ante la realidad de la violación de la dignidad y los derechos de la persona concreta: el sentimiento de que la realidad de injusticia que se abate sobre los seres humanos es tan grave que merece una atención ineludible; la percepción de que la propia vida perdería su sentido si fuera vivida de espaldas a esa realidad.

Para educar en DD.HH. es obligatorio adoptar el lugar social de la víctima. El punto de vista de los satisfechos y los poderosos termina inevitablemente enmascarando la realidad para justificarse. Nunca será posible educar para ser humanos desde la óptica del centro y el poder, ni siquiera desde una pretendida neutralidad. Esa práctica educativa estará condenada de antemano a quebrarse y a caer sobre sí misma cuando afronte la prueba de los hechos, como le ocurrió al jesuita de Camus en *La Peste*.

⁸ELLACURIA, Ignacio, *El auténtico lugar social de la Iglesia*, en VV.AA. Desafíos cristianos, Misión Abierta, Madrid, 1988, p. 78.

La tragedia de muchos educadores es que han buscado eliminar la compasión y el dolor, actúan no desde el corazón sensible que encuentra los medios adecuados, sino desde otras «razones» que lo único eficaz que han encontrado es anestesiar la lucidez y profundidad del corazón para no sentirlo. Y terminan por quedarse sin corazón. Es lo que Antonio Machado expresó en la copla: «En el corazón tenía/ la espina de una pasión/ logré arrancármela un día/ ¡ya no siento el corazón!...» Los educadores que pretenden esquivar la herida que provoca la opción por el lugar social de las víctimas, que pretenden no sufrir en su opción haciéndose blindados e insensibles, se han «enmorfinado» en su tarea, se han narcotizado para esquivar las consecuencias de esta opción que se vislumbra desde el *lugar* educativo correcto. Y lo hicieron por el peor camino: el que les «arrancó el corazón» y les hizo incapaces de entender la violación a los DD.HH.

¿Cómo educar sin actuar desde el lugar debido? Porque no desde cualquier lugar de práctica educativa se puede discernir y actuar correctamente y con fruto. Parece que los educadores a veces no aprendemos más que la mitad de la lección. Nos afanamos en conocer y prepararnos pero estando ubicados en un mal sitio, y por eso no vemos nada con nitidez. Es como si nos ubicáramos frente a un espejo en el que nuestra propia imagen ocupa todo y no vemos a los otros más que a través de nosotros mismos. Ese es el problema de la educación, nuestra práctica educativa está condenada a un mero reflejo de nosotros mismos porque nos ubicamos en el lugar incorrecto.

Disminuir la distancia entre el decir y el hacer

Y esto nos lleva a sospechar de que la educación siempre será una tarea de carácter ético o no será. Y no me estoy refiriendo ahora a una ética de la educación, que habla sólo de la cuestión de no simular lo que se educa, de la cuestión de no separar el discurso, las palabras, de la práctica que llevamos en nuestras vidas, ni siquiera de la autenticidad de las actitudes que pretendemos transmitir; sino que estoy pensando en que no puede haber otra educación más que la educación ética. Por la sencilla razón de que educar aquí es pretender insuflar en el corazón de los otros las actitudes que refleja mi peculiar estructuración personal sobre la columna vertebral de los derechos humanos. Y esto no es racional. Entender la *educación-ética* de esta manera es un poco locura. La prueba es que la transgresión ética nunca podrá considerarse como un fallo de la razón o como un error humano (si fuera así sería casi un consuelo para el educador), sino que nos suscita culpabilidad porque aparece como un alejarnos irremediabilmente del valor defendido; aparece como una verdadera traición a nosotros mismos y a los demás, una distancia insoportable entre nuestro decir y nuestro hacer.

Educación para los derechos humanos nunca podrá quedar encerrada en el chaleco de fuerza del orden teórico-intelectual. Vimos que esta acción pertenece eminentemente al reino de la pasión. ¡Qué insensatez pretender educar para los derechos humanos encerrados en un aula, durante algunas horas por semana! Lo saben mejor que yo. No alcanza el mejor discurso magistral, ni los medios didácticos más sofisticados. Porque educar en los derechos humanos supone trascender la mera transmisión verbal y pasar al *hacer*. No olvidemos que los DD.HH. se aceptarán y se imitarán por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que quien transmite sea aceptado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y *ejemplaridad* en este campo específico. Es aquel viejo axioma de que ¡no educamos con lo que sabemos, sino con lo que *somos*!

Educación en los DD.HH. será entonces un proceso de adquisición de una nueva identidad del educador y del educando a través de una figura humana que encarna esos derechos de alguna manera, a través de un ejemplo, de alguien que se planta ante el otro y su mera presencia es un desafío permanente a *ser más*. Y no a ser más sabio, más artista, más ilustrado, sino *más humano*. De aquí que la acción educativa será dialéctica, educador y educando se educarán mutuamente. Los sentimientos de culpa y los auto-reproches en este campo no están ligados primariamente a las transgresiones legales, al incumplimiento de metas intelectuales, artísticas o de cualquier tipo, sino fundamentalmente a que nos mutilamos y nos disminuimos como seres humanos; a que fracasamos como seres humanos.

No es concebible un acto educativo, por más neutro que lo podamos presentar, que no implique la expresión profunda de nuestras actitudes y valores. La idea de justicia que tengamos ha de ser coherente con la que tengamos de delito, de ley, de respeto, de varón y de mujer, etc. Les quiero decir que el arte de suscitar una actitud en los otros es algo más que añadirles nuestra propia opinión valorativa acerca de algo o de alguien. Hacer que otro asuma una actitud nueva es conmoverlo amplia y profundamente.

Por eso sólo se logra desde un fenomenal acto de amor. De lo contrario es como chocar con un muro... Educar es eso, es hacernos y convertir a los demás en *vulnerables al amor*. Transmitir actitudes sólo se puede desde esa mutua vulnerabilidad, donde el amor se vive seriamente y naturalmente. Porque será inútil decir que no miento; habrá simplemente que decir la verdad, *ser veraz*; lo eficaz no será predicar la tolerancia, sino *ser simplemente tolerante*.

Al final el principio esperanza

Dicho todo esto no es difícil que nos embargue una cierta desesperanza. Parece tan lejana y difícil la tarea de educar verdaderamente para los DD.HH... ¿Qué nos hará despojarnos de esa desesperanza paralizante? Muchas veces

me hago esta pregunta. Y no es fácil explicar totalmente lo que me hace seguir caminando esperanzado. Pienso que un gusto intenso (*sapere*: sabor, sabiduría...) por la vida, unas enormes ganas de multiplicar el entramado de presencias vitales y amantes en mi corazón. Desde las más chiquitas, las de los niños y niñas abandonados que rodean mi vida cotidiana en donde habito hasta las presencias aparentemente más inanimadas, como una piedrita o una florcita que casi pasa desapercibida junto a mi zapato. Y mi esperanza es que no falte nadie ni nada en esa Tierra Nueva.

Para llegar debemos alimentar la llamita de la más pequeña de las virtudes, como decía Péguy: la esperanza. La Tierra Nueva no llegará desde los racionalismos cartesianos, sino desde esa pequeña esperanza. Yo vine aquí a gritarles esa esperanza y a invitarles a seguir entusiastas y constantes en esta hermosa lucha. Digamos con el poeta (Fito Páez):

“Quién dijo que todo está perdido,
yo vengo a ofrecer mi corazón!”