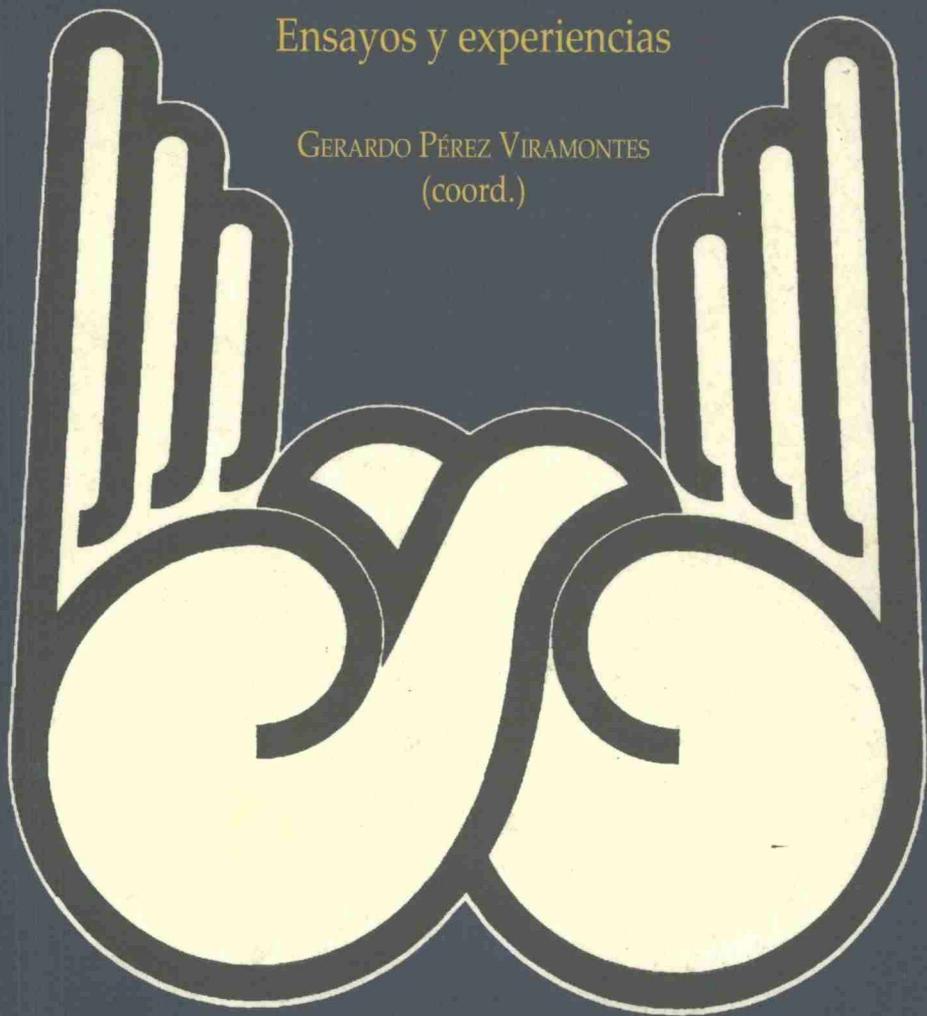


EDUCACIÓN, PAZ  
Y DERECHOS HUMANOS

Ensayos y experiencias

GERARDO PÉREZ VIRAMONTES  
(coord.)





EDUCACIÓN, PAZ  
Y DERECHOS HUMANOS  
Ensayos y experiencias



EDUCACIÓN, PAZ  
Y DERECHOS HUMANOS  
Ensayos y experiencias

GERARDO PÉREZ VIRAMONTES  
(coord.)



UNIVERSIDAD  
IBEROAMERICANA

Diseño de portada: Jabaz.

Diseño del gráfico: Héctor Flores Magón.

D.R. © 1998, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO),  
Periférico Sur 8585, Tlaquepaque, Jalisco, México.

D.R. © 1998, Universidad Iberoamericana plantel Golfo Centro,  
Km. 3.5 Carr. Fed. Puebla-Atlixco, Puebla, Puebla, México.

D.R. © 1998, Universidad Iberoamericana plantel León  
Libramiento Norte Km. 3, León, Guanajuato, México.

D.R. © 1998, Universidad Iberoamericana plantel Noroeste  
Av. Centro Universitario Educativo 2501, Playas de Tijuana, Baja California, México.

D.R. © 1998, Universidad Iberoamericana plantel Santa Fe,  
Prol. Paseo de la Reforma 880, Lomas de Santa Fe, México, D.F.

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

**ISBN** 968-6101-94-2

# Índice

Prólogo . . . . .	9
Introducción . . . . .	17
Capítulo I	
La educación para la paz y los derechos humanos . . . . .	25
• La educación para la paz . . . . .	27
<i>Gloria Ramírez</i>	
• Del discurso individualista a los derechos de los excluidos . . . . .	43
<i>Luis Pérez Aguirre, S.J.</i>	
• Las tareas pendientes de investigación . . . . .	71
<i>Luis Morfín López, S.J.</i>	
• Intuiciones, búsquedas y una certeza sobre la educación para la paz . . . . .	83
<i>José-fo Díaz</i>	

## Capítulo II

### La educación para la paz y los derechos humanos

en la educación formal . . . . .	95
• El programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas . . . . .	97
<i>María de los Ángeles Alba Olvera</i>	
• Construir la paz en medio de la guerra. La experiencia yugoslava . . . . .	111
<i>Tunde Kovac Cerovic</i>	
• La educación sustentada en valores culturales. La experiencia de una escuela <i>wixarika</i> . . . . .	125
<i>Humberto Orozco Barba</i>	
• La experiencia en la educación formal del Estado de México . . . . .	141
<i>Laura Patricia Penagos García</i>	
• Retos y obstáculos en la formación de profesores universitarios en derechos humanos . . . . .	145
<i>Jorge Enrique Rocha Quintero</i>	
• Sembrar la semilla de la paz en escuelas primarias. El trabajo de la Universidad Iberoamericana plantel León . . . . .	157
<i>Victoria Vidargas y Patricia Carbajal</i>	
• Análisis crítico de las categorías estratégica y curricular de un programa interinstitucional . . . . .	163
<i>Greta Papadimitriou Cámara</i>	

### Capítulo III

La educación para la paz y los derechos humanos en  
la educación no formal . . . . . 177

- Aprendizajes desde la diversidad y pacificación en la práctica de grupos de derechos humanos . . . . . 179  
*Jesús Michel Cuen*
- Romper la cuarta pared. Una experiencia de teatro popular . . . . . 193  
*Ingrid van Beuren*
- Conmovernos junto con los otros. La experiencia del Centro de Derechos Humanos "Miguel Agustín Pro Juárez" . . . . 199  
*Alejandro Sandoval*
- La educación en derechos humanos, paz y solidaridad del IMDEC . . . . . 203  
*Cuauhtémoc López Casillas y Sara San Martín*
- La Comisión Takachihualis. Experiencias desde la cultura náhuatl . . . . . 213  
*Antonio Vázquez Carreón y Norma Ramírez Alpírez*
- El trabajo del Centro de Encuentros y Diálogos con la sociedad civil . . . . . 217  
*Alicia Hernández Rodríguez*



# Prólogo

---



En los caminos de la paz todo gesto es elocuente. Barrer una banquetta, preparar una mesa, cuidar un ritual celebratorio, redactar un texto especializado, coordinar un taller, mitigar distancias, geográficas, familiares o políticas, conciliar. Porque la paz es ejercicio de convivencia. Y sirve a ella lo que los meditadores orientales llaman oración devocional, parecido a aquello que Ignacio de Loyola quería de sus pupilos, contemplación en la acción, así como el ejercicio de reflexión y discernimiento acerca de los caminos humanos que van siendo historia civilizada.

La paz es una ardiente aspiración humana. Tan es así que ni siquiera quienes trafican con la guerra la quieren cerca de su entorno. Tan es así que toda mujer y todo hombre deberían llevar grabado en secreto ese significativo nombre que es también signo de vocación y destino: Irene o Irineo: el que busca la paz, según la connotación que en griego tiene esa palabra, relativa a la paz individual, interna.

La paz no es ausencia de guerra o conflicto, o espacio entre guerras, tal como la concebía la *pax romana*, una paz relacionada con el orden en el imperio. La paz es postura, decisión y rectificación en un mundo que nos interpela, y que lo hace las más de las veces como mundo en conflicto. La paz es camino colectivo, conquista histórica, pero también ruta personal;

por eso, es arrepentimiento, perdón, descubrimiento, travesía. Su sentido de búsqueda social y de proyecto comunitario tendría relación más íntima con la idea contenida en la palabra hebrea *Shalom* o con el término hindú *Ahimsa*.

Es condición para el aprendizaje de ser en sí y ser con otros. Se da no únicamente gracias a las circunstancias externas, ajenas a las decisiones personales, sino también, de una manera íntima, por lo que fluye y mana del corazón humano.

La paz es un derecho humano. Pero es el derecho humano que brilla, como un talismán, sobre la cotidianidad de miles de hombres y mujeres, sólo cuando los otros derechos humanos han sido suficientemente cubiertos, atendidos. Los derechos humanos son la manera histórica de cultivar la paz. Son las certezas que los seres humanos de miles de culturas y de pueblos han ido abrigando y afinando en cada etapa acerca de su ser con otros y de su ser en sí, su ser social y personal. La paz es un derecho humano de los pueblos y de las personas. Un anhelo, una necesidad. Pero también el derecho humano por excelencia. Para que se dé la paz deben estar encendidas todas las luminarias previas: la corporeidad amorosa y el respeto a los sin rostro de que habla Luis Pérez Aguirre; la música que producimos como humanos cuando realmente podemos expresarnos; el pan sobre las mesas; las fatigas operarias recompensadas; los ríos limpios, los bosques vivos.

La paz es también un deber. El de cultivar en sí los caminos del encuentro con el otro. El de acoger la diferencia. El de tolerar lo distinto. El de reconocerse incompleto y necesitado de los otros para crecer.

Celebro las voces y los sueños de quienes han hecho posible *Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias*. Sé que al leerlo, cada quien irá definiendo su propia manera de ser irenista, pacificador.

Al editar las memorias del Encuentro de Educación para la Paz y los Derechos Humanos celebrado en octubre de 1997, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) confirma, además de la calidad editorial de su producción académica, su capacidad de convocatoria entre variados actores de la sociedad civil conocedores y comprometidos

con el tema, así como su decisión de impulsar la cultura del respeto a los derechos humanos. El Programa Universitario de Derechos Humanos y Educación para la Paz, del Centro de Investigación y Formación Social (CIFS) de esa casa de estudios de inspiración cristiana, y heredera por ello mismo de la tradición hispanoamericanista de los derechos humanos que arrancó hace 500 años con la defensa de la identidad y dignidad del otro, el indio, el pobre, asume con esta edición su función educativa en su sentido más amplio, y la extiende como provisión para los días aciagos no sólo de universitarios y extrauniversitarios del occidente del país, con el que el ITESO interactúa directamente, sino de cualquier lector de cualquier parte.

El texto de Gloria Ramírez señala precisamente que la “irenología” es la ciencia que estudia la paz y que ésta se construye en lo cotidiano y en la actuación de cada uno de nosotros como individuos y como miembros de la sociedad. No puede concebirse la paz desvinculada de la democracia, el desarrollo y los derechos humanos, enfatiza la coordinadora en México de la Cátedra UNESCO en Derechos Humanos.

Luis Pérez Aguirre desarrolló en su conferencia magistral una parábola poética y pedagógica a partir de la leyenda del nacimiento de Quetzalcóatl. Lo constitutivo de lo humano, nos dice, se descubre a través de la sensibilidad, la corporalidad y la carne. Su enfoque aporta a la reflexión de los derechos humanos una luz pocas veces colocada sobre el candelabro para alumbrar la casa en las discusiones teóricas. Al recordarnos que es fundamental “sentir hasta en las entrañas” la situación del otro que nos interpela desde su necesidad, y que ser militante de los derechos humanos es hacerse y convertir a los demás en vulnerables al amor, nos sitúa en la disposición de aprender que trabajar en este campo es comulgar con el otro, sobre todo con aquellos a quienes la sociedad ha declarado tácitamente no personas. También hace hincapié en que no son válidos cualquier lugar ni cualquier postura para la causa de los derechos humanos, que “nunca será posible defender [...] desde la óptica del centro y del poder”.

Luis Morfín López pone sobre la mesa de discusión la urgencia de analizar las interacciones que se dan en el aula y que parecen dejarse de lado a la hora de diseñar las reformas educativas; revisar la

fundamentación de la identidad nacional, la manera en que ha sido escrita y enseñada la historia nacional y universal; precisar conceptos clave en esta hora de globalización económica y cultural, como es el de soberanía nacional; ubicar las dificultades para establecer un nuevo pacto constituyente que integre la diversidad étnica.

La Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU) narra interesantes experiencias de esa asociación en Aguascalientes, Chiapas y el Distrito Federal, en talleres con los maestros que han entendido que la educación para la paz y los derechos humanos requiere una nueva manera de docencia. Tunde Kovac Cerovic, del Centro para la Acción Antibélica (CAA), extiende a nuestras latitudes los programas llevados a cabo entre 1993 y 1997 por un grupo de psicólogos de dicho centro, en Belgrado, Yugoslavia. Cuando el poeta esloveno Boris Novak recorrió Sarajevo durante el sitio a esa hermosa ciudad, fue embargado por sentimientos encontrados, como lo relata en un delicado texto titulado *La niñez es la poesía de la vida. La poesía es la niñez del mundo*. Al ver cómo los niños jugaban a la guerra con palos improvisados, comprendió “la profunda necesidad de jugar de los niños de Sarajevo”. Dice:

Si bien yo mismo cuando niño [después de la segunda guerra mundial] muchas veces “jugué a la guerra”, me estremecí al ver los juegos de los niños de Sarajevo, porque los juegos de los niños, como sabemos, reflejan las relaciones de la sociedad “adulta”, ¡los rifles de madera muestran la guerra en toda su crueldad! ¡Qué traumas llevan consigo los niños de hoy que crecen en la guerra! En Bosnia, Ruanda, Somalia, en el Cercano Oriente, en Kurdistán y en Chechenia.

Desafortunadamente otras partes del mundo podríamos agregar a esta lista. Defender el derecho fundamental de los niños al juego, dejar de transformar su niñez en un infierno, forma parte del tejido cuyos nudos van fortaleciendo quienes trabajan para la paz.

Incluir en los trabajos del encuentro la perspectiva indígena, nos permite contar en el presente libro con los textos de Humberto Orozco Barba, con

la etnia *wixarika* o huichol, y el de la Comisión Takachihualis, de la Sierra de Puebla, con comunidades nahuas. Otros proyectos educativos hacen singulares aportes en los ámbitos formales de la educación primaria, secundaria, media superior y universitaria, tal como lo expresan los textos de Laura Patricia Penagos García, Jorge Enrique Rocha Quintero, Victoria Vidargas y Patricia Carbajal, y Greta Papadimitriu Cámara. En otros, el enfoque es la educación para la paz y los derechos humanos en el ámbito de la educación no formal, como el de Jesús Michel Cuen, que habla de los espacios donde se articula el amor con la indignación y la práctica con la estética, permeados por una espiritualidad profundamente humana, el texto de Ingrid van Beuren, que da cuenta del trabajo callejero y popular de la Universidad Iberoamericana plantel Golfo Centro. Dentro de este enfoque sobresale la visión de una organización no gubernamental pionera en la promoción y defensa de los derechos humanos en México, expresada en el aporte centrado en la solidaridad con el otro y a partir del otro, del Centro de Derechos Humanos "Miguel Agustín Pro Juárez" (Prodh), la reflexión del Centro de Encuentros y Diálogos, de Cuemavaca, Morelos, que incluye una interesante perspectiva de género con guarderías junto a los centros, gracias a las cuales las mujeres pueden capacitarse en temas democráticos y participar en la vida pública, y la interesante propuesta metodológica en educación popular del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC). Por último, el texto del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad insiste en cómo "La paz está dejando de ser una simple aspiración para convertirse en tarea de construcción permanente, fundamentada en una nueva ética cívico-política". Los hombres y las mujeres debemos alimentar la innata capacidad de apertura que poseemos cuando no nos sentimos amenazados, expresa. De eso precisamente se trata al educar para la paz y los derechos humanos: de crear condiciones de vida tales que nadie, mujer, hombre, niño o anciano se sienta amenazado y pueda, por lo mismo, cultivar en sí y con los otros su vocación pacificadora.

Por el mérito de ser tan inclusivo de varias perspectivas, y por los horizontes que abre para todos los educadores formales y no formales, pero sobre todo por la invitación, por el llamado que hace a sus lectores de

convertirse en educadores, en portadores de la cultura de la paz y los derechos humanos, este libro está destinado a colocarse en un buen lugar de toda biblioteca, de todo corazón. Que el viento le sea propicio. Que siga el ITESO vivificando así sus ámbitos terrenales, con una luz que alumbra sobre todo a los de casa y puede por ello atravesar fronteras.

*María Guadalupe Morfín Otero*

# Introducción

---



“El peor momento para iniciar un proceso de educación para la paz es cuando el conflicto ya se transformó en violencia”, declaró y no sin razón un experto activista de la no violencia. Los conceptos, las actitudes, las habilidades que demanda el reconocimiento y el manejo de los conflictos que se generan de manera cotidiana en la vida social no pueden ser aprendidos adecuadamente en situaciones de emergencia. Pero “nadie experimenta en cabeza ajena”, en México el conflicto armado que estalló a principios de 1994, la posterior respuesta militar por parte del gobierno federal para reprimir la insurrección, junto con las múltiples manifestaciones de la sociedad civil para detener la violencia de ambos contendientes nos han conducido a capacitarnos de manera improvisada sobre este asunto. Mientras en otras latitudes del planeta la paz es una preocupación social desde hace varias décadas y objeto de diversas investigaciones, debates, foros y publicaciones, en México, al parecer, es un tema de preocupación y polémica demasiado reciente. ¿Qué significa para nosotros “vivir en un país en paz”? ¿Cómo puede la educación contribuir a la consecución de la paz?

En septiembre de 1996, un pequeño grupo de personas se reunió en la Universidad Iberoamericana (UIA) de la ciudad de México para compartir

inquietudes en relación con la paz, la educación y los derechos humanos. Ante el surgimiento de grupos armados en diferentes puntos del país y la creciente militarización, la inseguridad pública en las principales ciudades y la impunidad en la que actúan los delincuentes, ante la actuación de grupos paramilitares y la guerra de baja intensidad con la que se está queriendo “pacificar” Chiapas, la pregunta inicial era qué hacer para construir la paz. En esa reunión surgió la necesidad de abrir el diálogo a un auditorio más amplio. Se decidió entonces convocar a aquellas personas o instituciones que están trabajando en torno a la paz y los derechos humanos a un encuentro donde fuera posible reflexionar de manera sistemática estas cuestiones desde la perspectiva educativa.

Un año después, del 16 al 19 de octubre de 1997, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en Guadalajara, Jalisco, se congregaron alrededor de 100 personas para intercambiar experiencias y búsquedas. A través de talleres, conferencias magistrales y trabajo en pequeños grupos se buscó que los participantes logran comprender mejor qué significa luchar por la paz y los derechos humanos desde la educación.

Los principales documentos que se presentaron en el encuentro se ofrecen ahora al lector para enriquecer la escasa literatura que existe sobre este tema en nuestro medio. La enorme cantidad de perspectivas o escenarios desde las que se escribieron las ponencias es la riqueza principal del libro.

Una visión global de la educación para la paz y los derechos humanos, tanto en el ámbito internacional como en el nacional, y desde diversas ópticas como la filosofía, la historia o la literatura es el contenido de los trabajos que conforman el primer capítulo.

El segundo capítulo se centra en fundamentar por qué, cómo y para qué hacemos propuestas de educación para la paz. Algunas iniciativas llevadas a cabo dentro del ámbito de la educación formal, unas de manera muy sistemática, otras utilizando la creatividad y la intuición de los docentes, en todos los niveles, desde la educación básica hasta la educación superior.

De ellas, se pueden rescatar metodologías y conceptos claves con las cuales se enriquece el trabajo de los maestros en el aula.

Por último, en el capítulo tres, se expone la labor desarrollada por algunos grupos de la sociedad civil que, desde su experiencia directa como defensores de los derechos humanos, han considerado imprescindible capacitar en la autodefensa a la población con la que trabajan. La metodología educativa que exponen estas organizaciones, complementa lo que, desde el aula, los docentes han aprendido, y lo que los intelectuales han reflexionado en relación con la paz, el humanismo y los derechos humanos.

Como conclusiones del diagnóstico realizado ante el panorama que se presentó durante el encuentro, se pueden dejar en claro los siguientes puntos:

- Algunas características del contexto nacional que favorecen o impiden avanzar en la educación para la paz y los derechos humanos (EPDH):
  - Favorece el fortalecimiento de la sociedad civil y de los movimientos sociales o ciudadanos en México.
  - Limita la falta de ética en la información y el control de la comunicación masiva, la violencia estructural, la militarización, el discurso oficial en torno a los derechos humanos, la ruptura del tejido social.
  
- Algunas características del contexto internacional que favorecen o impiden avanzar en la EPDH:
  - Favorece el aumento en la conciencia planetaria, los acuerdos comerciales que fuerzan a que se cumplan los derechos humanos, el avance en los medios masivos de comunicación.
  - Limita también el aumento generalizado de la violencia, la doctrina de seguridad militarizada, el neoliberalismo y los procesos de globalización económica, la mercantilización de los medios masivos de comunicación, el modelo de competencia.

- Los principales problemas que enfrenta la EPDH son:
  - Sociales: que fomentan la violencia.
  - Pedagógicos: crisis del sistema educativo; historiar los valores y darles significación aquí y ahora; recuperar la imaginación en la didáctica de la EPDH; falta de propuesta didáctica-metodológica de la EPDH (como no aprendimos, estamos inventando, intentando); falta de opciones entre la sensibilización y la acción.
  - Políticos: quienes trabajamos por la paz no hemos unificado criterios; falta coherencia entre discurso y acción; desfase entre política y economía cuando los derechos humanos se hacen públicos.
  - Ideológicos: discurso restringido que parcializa y promueve la cultura de la violencia; no hay un movimiento social de común acuerdo; atomización y pérdida de identidad cultural; cultura de violencia fomentada por los medios de comunicación; ver hacia el futuro sin perspectiva del aquí y ahora.
  
- La fortaleza de los proyectos de la EPDH brinda una oportunidad para crecer y desarrollarse, para actuar y movilizarse en torno a la satisfacción de necesidades, para despertar la conciencia de la dignidad de la persona, porque ésta contiene una propuesta ética que rescata y coloca en primer plano la calidad humana, fortalece una identidad y propone un proyecto social basado en la sensibilidad ante el otro, la solidaridad, la creatividad y la resolución pacífica de conflictos.
  
- La EPDH promueve el conocimiento en torno a la realidad nacional y mundial, en relación con los derechos humanos, los instrumentos y las leyes que los protegen y lleva a tomar conciencia de la dignidad del otro, promueve la autoestima y la comunicación.
  
- En cuanto a las habilidades, la EPDH desarrolla el cooperativismo, el ser reflexivo, crítico, autocrítico y propositivo; también ayuda a resolver conflictos de manera no violenta. Fomenta la observación, el diálogo, la investigación y la dirección, y estimula la capacidad de indignación.

- En cuanto a actitudes, promueve el ser honesto, responsable, solidario, sensible, tolerante.
- Uno de los objetivos de la EPDH es que los valores de la paz y los derechos humanos estén unidos a las acciones cotidianas del ser humano, para crear nuevos modos de relación entre los individuos, y con ello plantear de nuevo las formas y estructuras institucionales.

Por último, un agradecimiento especial a María Guadalupe Morfín Otero, presidenta de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Jalisco, quien amablemente accedió a redactar el prólogo. Ella, anteponiendo la ley y el derecho a su ascenso político o imagen personal, ha sabido defender con valentía los derechos de los jaliscienses, afrontando sabiamente las críticas que nunca faltan sobre aquellos que luchan por la justicia.



## Capítulo I

---

### La educación para la paz y los derechos humanos



## La educación para la paz\*

Gloria Ramírez\*\*

*La paz no sólo se define por la ausencia de guerra y de conflicto, es también un concepto dinámico que necesita ser aprehendido en términos positivos, como lo son la presencia de justicia y armonía sociales, la posibilidad para los seres humanos de realizar plenamente sus potencialidades y el respeto a su derecho a vivir con dignidad a lo largo de su vida [...] Un desarrollo humano durable no puede tener lugar sin paz; y sin un desarrollo humano endógeno y continuo, la paz no puede ser mantenida [...]*

Reunión Consultiva del Programa Cultura de Paz, UNESCO, 1994.

La educación para la paz es un concepto pluridimensional. Esta noción incluye elementos y prácticas que van, desde las acciones de sensibilización –tener información confiable, objetiva y actualizada–, hasta prácticas concretas de una formación sólida que busque como objetivo explícito el mantenimiento de la paz.

La educación en sí misma no puede imponer un estado de paz ni resolver aspectos relacionados con violaciones a los derechos humanos o

---

\* Conferencia.

\*\* Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, México, D.F.

conflictos que atenten contra la paz. Pero la educación es un aspecto indispensable en todo proceso que pretenda alcanzar la paz, en particular, ante una situación de violencia. La educación debe contemplarse antes, durante y después de los conflictos, y la educación para la paz se considera una práctica preventiva contra los conflictos, un ingrediente sin el cual tampoco pueden resolverse los grandes problemas de nuestro tiempo.

Para J. Galtung, la educación para la paz debe articularse a una perspectiva más amplia que incluya la investigación y las acciones por la paz.

¿Qué significa educar para la paz?, ¿es posible educar para la paz?

En México tenemos que reelaborar el concepto de “educar para la paz”, noción en ocasiones ajena a la población y a los educadores. Nos sentimos más cercanos cuando hablamos de educación en derechos humanos, aunque muchas veces sólo ponemos atención en aquellos aspectos relacionados con las garantías individuales y, en particular, con las violaciones del ámbito penal (violación, detención arbitraria, tortura, etc.) y dejamos de lado otros derechos, como el derecho a la información, a la alimentación, etcétera.

En la actualidad, el hecho nuevo e inédito es tener en nuestro territorio un conflicto bélico, conocer la existencia de guerrillas y un ejército diferente, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); confrontamos también la necesidad de articular los derechos humanos a otros grandes problemas, como lograr la democracia y la paz en el país.

Viejos y graves problemas conjugados a nuevas situaciones y nuevos retos. Asistimos a una revisión de nuestros modelos y diccionarios, conocemos en el andar cotidiano grandes modificaciones sobre el concepto de la paz.

Después de más de 50 años, la idea de paz ha evolucionado. Hemos sido testigos de la carrera científica y tecnológica, aporte para la humanidad que ha significado también la creación de poderes capaces de destruir el planeta Tierra en cuestión de segundos. Hemos sido testigos de una serie intermitente de conflictos en los países del llamado tercer mundo, del cual ciertamente formamos parte, con las variantes que lo acompañan: extrema

pobreza, injusticia, desigualdades y violaciones a los derechos humanos, en particular los de los grupos más desprotegidos de la sociedad.

Hasta hace poco tiempo, para los mexicanos los conceptos de guerra y paz se referían a situaciones fuera de nuestras fronteras y, a pesar de la militarización progresiva que conoce el país, todavía hay quienes pretenden negar que este riesgo constante existe en los campos de México.

Aunque vivimos la violencia cotidiana en diferentes niveles, no estamos acostumbrados a ver un conflicto bélico en nuestro territorio y, cuando lo tenemos enfrente, surgen muchas reacciones: las primeras son de rechazo a la guerra, tratar de minimizar el conflicto, o pensar que es sólo local. Se presenta la indiferencia, cuando no el temor.

Sin embargo, en la famosa aspiración de paz, aparentemente todos estamos de acuerdo, el problema es cómo lograrla.

Desde hace varios años encontramos en América Latina, y sobre todo en Europa, diferentes tipos de escuelas y orientaciones, formas alternativas de prepararnos no sólo para afrontar el conflicto y resarcir sus secuelas, sino para prevenirlo. También, la expresión "educación para la paz" se desarrolla en ciertos medios de militantes o de educadores en el país, y aunque la idea de relacionar educación y paz parece pertinente e incluso necesaria, en nuestro medio se da la ambigüedad sobre esta noción que no logra generalizarse ni constituirse en una alternativa frente a las situaciones inciertas que ha conocido y conoce el país. Es necesario, entonces, aportar elementos para comprender y conocer lo que puede significar educar para la paz en nuestro tiempo.

Tendremos que partir de definir qué entendemos por "paz". Esta noción compleja, que desafortunadamente es poco estudiada, comprende múltiples imágenes: para algunos es la paz del cementerio; otros evocan lo contrario, la guerra, con presencia del "enemigo", las armas, la destrucción, etc. Para otros, evoca un estado que se busca a cualquier precio, es una paz civil que silencia a las minorías y se obtiene bajo la opresión y represión. Otros más hablan de paz y se caricaturiza a los militantes y pacifistas, como aquellos que quieren a cualquier costo la paz. Finalmente, tenemos las

concepciones militaristas que retoman el viejo lema: “Si quieres la paz, prepara la guerra”.

No es, desde luego, a esta paz a la que nos referimos cuando hablamos de “educación para la paz”. El proceso de paz debe ser entendido en toda su complejidad, pues integra algo más que la ausencia de guerra. Quizá aquí valga rescatar lo afirmado en la última Conferencia Mundial de Derechos Humanos sobre la interdependencia de tres conceptos: democracia, desarrollo y derechos humanos –muchos autores agregan la palabra paz. Estos conceptos están íntimamente articulados y sin ellos no se puede hablar de derechos humanos, de democracia, de desarrollo, ni mucho menos de la paz.

La paz es entonces un concepto amplio que nos remite a la equidad y justicia, respeto a los derechos humanos, a los pueblos y la tolerancia. Willy Brandt dijo que la paz es “un proceso en el cual la violencia disminuye y la justicia aumenta”, “la paz no es todo, pero sin la paz todo lo demás no vale nada”.

El concepto de educación para la paz tiene, según el contexto en el que se emplea, diferentes contenidos. La amenaza nuclear es quizá lo que hace la diferencia conceptual y contextual de lo que significa educación para la paz en Europa y en América Latina. Aun cuando en Europa hay iniciativas diversas que tratan de abarcar derechos humanos, no violencia y resolución de conflictos, etc., el problema central para los especialistas y educadores en derechos humanos en Europa, es la amenaza nuclear, anteriormente carrera armamentista. Para nosotros, desde América Latina, que no tenemos la bomba ni vamos a poder hacer nada cuando decidan apretar el botón, el problema central es cómo hacer que los derechos humanos se respeten.

Para los países del tercer mundo –no hablamos sólo de México–, el problema es que ni siquiera se respetan los derechos civiles y políticos reconocidos en la historia moderna como los derechos fundantes, mucho menos los derechos económicos, sociales y culturales, o los derechos de los pueblos.

El estudio de la guerra es muy antiguo, pero el estudio de la paz –objeto de una ciencia, la irenología– como tentativa sistemática y rigurosa, es relativamente reciente. Desde la primera guerra mundial varias instituciones en Europa se abocan al estudio de la paz; después, a partir de la segunda guerra mundial, se instalan institutos muy importantes relacionados con su estudio.

Así, el análisis de la paz se convierte en un objeto de estudio riguroso desde la óptica académica. No solamente es asunto de militantes, pacifistas, activistas y defensores de derechos humanos, sino que la paz implica conocer los elementos que permiten su mantenimiento o su racionalidad ante la irracionalidad de la guerra. Implica también entender los mecanismos del poder que empujan en uno u otro sentido.

Es necesario considerar, entonces, que la paz es también un concepto académico que rebasa los escritorios de los investigadores. En definitiva, existe un consenso entre estudiosos de la paz y de la educación para la paz para considerar que su acercamiento académico, su análisis reflexivo, permitirá fundamentar la importancia de lograr el mantenimiento de la paz y de construir una cultura de paz.

Todavía hay en Europa algunos que se preguntan si la paz es una disciplina que es necesario apoyar para que exista o para que desaparezca. Las objeciones más fuertes giran en torno a su eficacia, especialmente en el campo de la política, a lo que cabe preguntarse: ¿quién podría esperar que el estudio o la investigación para la paz fuera al mismo tiempo generadora de paz?

Desde luego, no podemos esperar que el estudio o la investigación de la paz sea al mismo tiempo generadora de paz, de ninguna manera, aunque a diferentes niveles coadyuve a lograrla. Se trata, como toda área de conocimiento, de aportar elementos racionales para el análisis y la toma de decisiones. En este sentido, la irenología abre interesantes y originales campos de reflexión y de acción.

Por ejemplo, instituciones de información con una larga tradición en Europa y en Estados Unidos proporcionan información relativa a la carrera armamentista, problema que poco se conoce en México.

La carrera armamentista, la militarización, la violencia, son todavía temas poco desarrollados en las universidades del país. En ninguna universidad se enseña qué es una economía de guerra.

Cabe señalar que a los detentores ni a los países que son grandes exportadores de armamento les interesa que se traten estos aspectos en las universidades. Mencionaremos, por ejemplo, a Francia. A este país le interesa difundir una idea, poco fundamentada e incluso falsa, de que Francia es la "cuna de los derechos humanos", pero no le interesa difundir su papel como potencia exportadora de armamento.

Otro aspecto poco conocido es el papel del desarrollo armamentista en ciertos países. Rodolfo Stavenhagen menciona cómo los conflictos armados del tercer mundo, en muchas ocasiones, responden a intereses estratégicos y geopolíticos de las grandes potencias.

Mientras se han reducido las batallas en los países del primer mundo, hoy se habla de cerca de 200 conflictos que se han dado en el tercer mundo después de la segunda guerra mundial, con las armas de los países desarrollados.

Con la tecnología militar moderna se profundiza la dependencia tecnológica y económica, y esto no solamente limita la soberanía del tercer mundo sino que frustra también en muchos aspectos un proyecto de desarrollo autónomo.

Esta transferencia tecnológica va acompañada de asistencia técnica, capacitación y, desde luego, de una doctrina e ideología de las grandes potencias, las cuales tampoco corresponden a los intereses del tercer mundo. Stavenhagen nos habla también de la importancia de los aparatos militares de dicho tercer mundo, adquiridos, en general, para la represión, el sometimiento de la guerrilla, la defensa supuesta de la seguridad nacional o la soberanía. Esto ha constituido, en la mayoría de los casos, esquemas ideológicos-políticos que pretenden justificar intervenciones, doctrinas de seguridad nacional e incluso la lucha contra el narcotráfico.

El armamentismo es un elemento fundamental de la creciente militarización de las sociedades del tercer mundo, es una militarización no esporádica. Frecuentemente pensamos que el conflicto de Chiapas ha

acelerado la militarización y, desde luego, puede ser, pero ¿por qué no pensar también que quizá esto corresponde a una lógica no sólo nacional sino internacional? El conflicto no hizo sino reforzar un proceso que estaba ya en gestación desde muchos años atrás.

Varios autores nos hablan de cómo la militarización de los países del tercer mundo conlleva la existencia de violaciones a los derechos humanos y la supresión de procesos democráticos. Para Stavenhagen, la militarización del tercer mundo no debe plantearse como una técnica de reducción de armamento o delimitación de presupuestos militares, sino como un problema íntimamente ligado a las condiciones de la construcción de un sistema democrático.

Son elementos como estos los que precisamente estudia la irenología. El problema de la paz nos lleva entonces a la complejidad de poderla aprehender, es decir, cómo vamos a aterrizar esos grandes problemas armamentistas, de desigualdad entre las naciones y desigualdad económica, con el diálogo de iguales o entre desiguales, con problemas interpersonales, interfamiliares e intercomunitarios.

Esa es la gran complejidad, el asunto no es sencillo. Edgar Morin señalaba esta dificultad del pensamiento y alertaba que cuanto “[...] más se repite la palabra paz, paz, paz, más ésta se debilita y se diluye [...] si nosotros ligamos al problema de la paz los problemas de libertad, el hambre, etc., nosotros diluimos el problema de la paz [...] pero ¿cómo no diluirla en el conjunto de problemas mundiales que nos acosan?”

Se tiene forzosamente que integrar el problema de la paz a todos los problemas que surgen, como la distribución de la riqueza, la marginalidad, la violencia, etc. El problema es complejo e integra aspectos individuales e interpersonales con visiones que nos rebasan, como son las dimensiones internacionales. Atraviesa todo, porque la paz se construye en lo cotidiano y en la actitud de cada uno de nosotros, como individuos y como parte de la sociedad.

La educación para la paz es una noción moderna que nace en particular en Alemania después de 1945, a raíz del fascismo y de las atrocidades de Hitler y de la ideología fascista nazi. Surge entonces la idea de “reeducar”

al ciudadano alemán “con el objeto de que el pueblo alemán no fuera jamás el artesano de tales dramas”, aunque en realidad esta idea también ha aparecido en otros momentos de nuestra historia, después de grandes tragedias e injusticias. Algunos pedagogos, después de la primera guerra mundial, habían levantado la voz para tratar de elaborar una propuesta educativa no violenta y por la paz. En 1938 se funda la primera Asociación Internacional de Pedagogos, el World Education Fellowship, que lanza una comunicación sobre “La educación de la juventud para la paz”. Dicha asociación cuenta con personalidades como María Montessori, Martin Buber, Gabriela Mistral y Simone Weil.

Un filósofo de la escuela de Francfort señaló de manera tajante que “lo que es necesario solicitar a la educación en primer lugar, es que Auschwitz no se repita jamás”.

Después de la segunda guerra mundial, en Alemania se empiezan a elaborar propuestas educativas en este sentido, como la de proponer una educación para la paz que prevenga los conflictos de las armas. Se llega incluso a plasmar en la Constitución y en diferentes espacios educativos la idea de la paz. Así, a pesar de que la Constitución alemana no habla de educación para la paz explícitamente, da relevante espacio al aspecto del mantenimiento de la paz.

Durante los años ochenta estas propuestas resurgen por la iniciativa de algunos educadores y de movimientos que trabajan desde el sistema educativo no formal, desde la sociedad civil; desde aquí se desarrollan propuestas sobre la resolución de conflictos, la no violencia, etc., y se realiza un trabajo educativo que no se sistematiza. Algunos partidos políticos, como los Verdes, también en los años ochenta recogen estas propuestas. Las propuestas de educación para la paz van y vienen en diferentes momentos, pero no han logrado inscribirse en políticas claras y estructuradas del sistema educativo.

Este problema se va a trasladar de una forma natural a los diferentes conflictos de América Latina. Desde mucho antes, se trabaja en propuestas de educación alternativa para concientizar al ciudadano en el ejercicio de

sus derechos. Esta preocupación ha estado también ligada a las preocupaciones de prácticamente la mayoría de los movimientos populares latinoamericanos desde los años sesenta y, en particular, en los ochenta debido al surgimiento de conflictos bélicos en América Latina.

En estas ideas sobre la educación para la paz se busca desarrollar una pedagogía de la responsabilidad, de la tolerancia, de la autonomía. Es importante reconocer que también se basan en autores y en ciertas corrientes pedagógicas, como la de la escuela moderna, y Célestin Freinet, su principal exponente, en Francia.

Freinet creó también una escuela en México que tuvo poca incidencia; él proponía claramente una educación para la paz.

La educación popular en América Latina recoge de estos movimientos ciertas ideas y desarrolla un proyecto liberador, el cual transita hacia propuestas que hoy conocemos como educación en derechos humanos, educación ciudadana o educación para la paz. Con el surgimiento de conflictos bélicos, las propuestas se articulan a la cuestión de la paz; así pasó en Nicaragua, y en particular, en El Salvador.

Una de las múltiples definiciones de educación para la paz la encontramos en Jacques Semelin, especialista de la no violencia: la educación para la paz debería tener como objeto la educación para el control o dominio de los conflictos, es decir, el aprendizaje de la gestión del conflicto por medios que no sean la agresividad o la violencia. Semelin nos propone recurrir a la historia, a la búsqueda del diálogo, a la educación ciudadana, al conocimiento y comprensión de otras realidades.

No se puede educar para la paz sin conocer el origen del conflicto y sin plantearlo en la dimensión de la paz y de los derechos humanos. Otros autores le llaman a esto "historización". Este elemento es fundamental. No se trata de buenos propósitos, sino de entender el conflicto, su origen y causas; de situarlo en un proceso histórico-político; de identificar el papel de los diversos actores.

Es importante que la educación para la paz refleje las demandas más sentidas de cada sociedad. En Europa, esta noción integra la preocupación

sobre el riesgo nuclear, los complejos militares industriales, el desarme, además de aspectos relacionados con problemas concretos de derechos humanos, como la migración, el racismo, etcétera.

En América Latina la educación para la paz contempla diversos enfoques, desde los que surgen en regiones que han vivido conflictos bélicos, hasta aquellos que la consideran como respuesta de la sociedad civil ante la impunidad y las graves violaciones a los derechos humanos.

Por tanto, hay diversas propuestas, que, a su vez, no son excluyentes. En ocasiones comparten los mismos contenidos y objetivos, pero los medios y métodos para realizarlas son diferentes. En América Latina, la propuesta de una educación para la paz plantea cómo puede y debe contribuir ésta para garantizar la defensa y el respeto de los derechos humanos, así como para consolidar la democracia. Ésta es la especificidad de nuestros países.

Nuestra realidad nos impone inscribirla con toda su dimensión política. Hablar de valores, principios y buenas intenciones no tiene ningún sentido fuera de esa realidad concreta.

La información es otro elemento fundamental que hoy contempla la educación para la paz. Es importante considerar qué información tenemos y de dónde proviene. Educar para crear elementos críticos ante el cúmulo de información que recibimos.

En México se reconoce el papel que han jugado los medios de comunicación, en particular la prensa, en los últimos años, un papel esencial en la transición democrática y la lucha por los derechos humanos. Otro problema es saber qué tanta información llega a la población en general. Recordemos que las tasas de analfabetismo son dramáticas y que el tiraje de algunos periódicos, como *La Jornada*, es mínimo. Además de los medios de comunicación masiva, ¿qué información paralela especializada en estos conflictos tenemos? Es muy limitada. Estos son problemas que deben inscribirse en una estrategia de redefinición, es necesario contar con mucha información y no pensar que hay una información para especialistas, otra para dirigentes y otra para el pueblo. Hay que pensar cómo socializar los diversos niveles de información como un problema de educación para

la paz y los derechos humanos; en la parte didáctica, preparar un trabajo metodológico riguroso, pensando en los diferentes niveles, que van desde sensibilización hasta capacitación. Solemos llamar a una conferencia "capacitación", y una conferencia, en el mejor de los casos –con un buen ponente– nos deja elementos de reflexión, pero no es capacitación. Entonces el reto es preparar una propuesta teórico-metodológica para los diferentes públicos.

La educación para la paz es una preocupación que poco a poco se ha enriquecido de diferentes contextos, llegando a ser integrada incluso en algunas instancias internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Desde principios de los años noventa esta agencia desarrolla un programa que se llama "Cultura de paz", destinado inicialmente a algunos países de Europa y África y, en la actualidad, por primera vez en América Latina, en El Salvador, de forma paralela al conflicto bélico e incluso antes de los acuerdos de paz. Este programa en El Salvador acompaña los acuerdos de paz, pero, a pesar de sus grandes limitaciones, como institución internacional que tiene como principal interlocutor al gobierno, también abre espacios a la sociedad civil para articular un programa con diferentes etapas. Se inscribió en un inicio como un programa post aspectos bélicos y, después, se va inscribiendo en algunos momentos de preconflicto y posconflicto. Ahora pretende un concepto nuevo, "Cultura de paz", que viene a favorecer el trabajo educativo de los diversos actores. La UNESCO establece al respecto:

El programa de "Cultura de paz" es un proyecto transdisciplinario denominado también "Hacia una cultura de paz". Expresa el renovado compromiso de la UNESCO de edificar conocimientos sólidos que sean baluartes para la paz. El proyecto consiste en un trabajo para prevenir la escalada de conflictos armados, reconstruir las infraestructuras políticas y sociales que refuercen la paz y el desarrollo duradero y propiciar el diálogo constructivo en las difíciles situaciones pre y post conflicto. Algunos de sus objetivos son: la elaboración y puesta en vigor de programas de cultura de paz a nivel nacional e interna-

cional, el desarrollo y preparación de programas temáticos, la creación de redes y sistemas de información que permitan vincular a las personas, a las organizaciones y a todos los actores en el marco de dicho conflicto, la combinación de las actividades de pacificación que se desarrollan en la UNESCO y en otras agencias del sistema de Naciones Unidas con organismos gubernamentales y no gubernamentales.

Luego vienen propuestas, por ejemplo: programas de radio, algunas campañas de educación, trabajo con mujeres para la construcción de la paz, foros sobre seguridad global, una cultura de paz en Somalia y en Sudán, la dimensión humanitaria, un congreso sobre soldados desmovilizados, etc. Se apoyan iniciativas tradicionales, como los congresos, y concretas, como la radio local. Este programa se va a lanzar en América Latina y, en El Salvador, va a articular proyectos de las organizaciones no gubernamentales (ONG) con problemas institucionales para favorecer una cultura de paz en el que cabe la información, la tolerancia, la educación en derechos humanos, etcétera.

Son las ONG las primeras que construyen y proponen prácticas educativas para educar en derechos humanos. Desde luego, las metodologías y formas de intervención no son homogéneas. En general, se trata de propuestas en construcción que acompañan una toma de conciencia generalizada sobre la necesidad de educar en derechos humanos. Se toman aportes de otros países y pedagogos, se enriquece con la experiencia de la educación popular en la región latinoamericana, o con experiencias como la de Paulo Freire en Brasil, y se busca incidir en las instituciones educativas. Desde este espacio surgen las propuestas, incluso tratan de llegar a los ámbitos de la escuela pública. No solamente han puesto en un primer nivel de la agenda nacional el problema de los derechos humanos, sino que llevaron a la política educativa a inscribir la educación en derechos humanos, mas no el problema de la paz.

En México, en el sexenio presidencial de Carlos Salinas de Gortari, sobre todo a partir del programa de modernización educativa, se inscribie-

ron los derechos humanos e incluso se hicieron propuestas para el cambio de *currículum*, de programa y contenidos. Después se definió que el tema se incluiría en el área de civismo, y así terminan diluyéndose en una gran cantidad de contenidos. Hay diferentes propuestas, pero dependen de la sociedad civil.

Sin embargo, entre quienes nos dedicamos a la educación desde la sociedad civil, no nos ponemos de acuerdo en los conceptos, cuya consecuencia es la atomización de esfuerzos. Si bien debemos trabajar nuestro propio enfoque y fundamentarlo, también hay que articularlo a espacios en los cuales forzosamente se da una convergencia. Nos referimos a los valores inalienables que confluyen en los derechos humanos, en instituciones, en principios. Tenemos que ponernos de acuerdo. Los derechos humanos tienen su historia, han sido producto de la confluencia de varios espacios comunes, conferencias, encuentros, entre muchos países, y esto nos da por lo menos la legitimidad internacional. Definitivamente, en América Latina y en nuestro país no podemos vernos fuera de este enfoque de los derechos humanos.

Desde las organizaciones se ha hecho un gran trabajo en educación en derechos humanos que se ha ido articulando poco a poco. Pero no ha sido sencillo; por ejemplo, existen pocas iniciativas que articulan concretamente el problema del conflicto en Chiapas a la educación en derechos humanos como un conjunto. Las iniciativas de educación están un tanto rezagadas, incluso cuando surge el conflicto, en enero de 1994, fueron pocas las que surgieron de la sociedad civil para darlo a conocer. Los maestros no integran este asunto, no es materia de preocupación, y los niños se siguen preguntando si Marcos es bueno o malo —claro que hay muchos que piensan que es más bueno que malo porque es una figura pública reconocida, y además tiene carisma.

El esfuerzo de sensibilización ha sido importante y también el trabajo concreto en aspectos de apoyo logístico, de articulación, de acciones para detener el conflicto bélico y de discusión. Pero son esfuerzos que han estado muy fragmentados.

Se hacen propuestas de educación para los indígenas y para los no indígenas, mas no hay articulación en este sentido a pesar de los interesantes procesos que han existido.

En nuestro país tenemos diversas experiencias de educación en derechos humanos a todos los niveles, en el ámbito formal –las menos– y sobre todo en el ámbito no formal, con niñas y niños, con adultos, con grupos específicos, con pueblos indígenas, etc. Si bien se ha avanzado mucho en la materia, todavía existen muchas resistencias y todavía falta consolidar y dar rigor a esta propuesta metodológica. Debemos pugnar por una propuesta no solamente para nosotros sino para un espacio democrático, pugnar porque el trabajo de educación en derechos humanos sea un elemento de la política educativa, crear una instancia plural con gente competente y representativa en los sectores educativos y obligar a la Secretaría de Educación Pública (SEP) a darle fuerza a esa instancia y lanzar una propuesta clara, concreta y definida.

Mientras esto se decide, pues depende de la voluntad política de algunos, es importante articular esfuerzos de la sociedad civil con las universidades, donde ya se trabaja el tema, para ir haciendo puentes. El trabajo de la sociedad civil tiene que fortalecerse desde el ámbito rigurosamente académico, para retroalimentar el trabajo de base de las organizaciones. Hace falta revisar nuestros diccionarios, evaluar realmente nuestras prácticas, establecer puentes, trabajar cada uno en nuestros espacios, porque los esfuerzos de los demás no son antagónicos sino complementarios. Así podremos ir construyendo una nueva conciencia y una auténtica educación para la paz.

En los países latinoamericanos el problema más importante es la distribución de la riqueza pues los recursos, sobre todo los naturales, se concentran en pocas manos. Es verdad que realizamos una educación para indígenas y otra para no indígenas. Esta actitud la portamos las mismas ONG y debemos pensarla. Se habla de derechos humanos como parte de la educación para la paz, sin embargo, desde nuestra experiencia, el trabajo de derechos humanos no maneja el concepto de paz, pues regularmente los organismos de derechos humanos estamos involucrados en una diná-

mica de acción-reacción y no vemos la formación de una educación y cultura para la paz.

La paz debiera ser el eje central desde donde todos trabajamos. No podemos decir que trabajamos para la paz cuando trabajamos derechos humanos, pues en las acciones, cursos de capacitación, etc., en absoluto aparece el tema de la paz.

El artículo 3o. constitucional, parte II, inciso a habla de paz, solidaridad y democracia, pero entre teoría y práctica hay una profunda diferencia.

Hay desvinculación entre las universidades y el Consejo Nacional Técnico de la Educación de la SEP; vacío en los programas preescolares de primaria y secundaria y, luego, atomización en los niveles subsecuentes. Asuntos como estos han creado un enorme vacío en la educación humanista del mexicano. De 1970 a 1990 se le dio mayor énfasis al hacer y a la eficiencia que a la formación como ser humano. En los libros de texto gratuitos no había conceptos de derechos humanos, incluso era muy difícil encontrar en bibliotecas de secundaria y de nivel medio algo referido al tema. Nos falta establecer un vínculo entre práctica y cotidianidad, para ello se requiere que en programas de secundaria y de nivel medio se integre la educación para la paz.

¿Qué debe hacer la sociedad civil para llevar estos conceptos a la cotidianidad, a las comunidades, a los círculos de trabajo con obreros, amas de casa, profesionistas? ¿Cómo vamos a hacer para que los medios masivos de comunicación aborden conceptos de educación para la paz y no solamente den una buena dosis de violencia? Desde un contexto universal, es una tarea enorme y profunda, pero si como sociedad civil reclamamos un espacio dentro de los programas educativos, estaremos avanzando un poco más.



## Del discurso individualista a los derechos de los excluidos\*

Luis Pérez Aguirre, S.J.\*\*

*Yo me interrogo ahora  
¿por qué no he amado sólo  
las rosas repentinas,  
las mareas de junio,  
las lunas sobre el mar?  
¿Por qué he debido amar  
la rosa y la justicia,  
el mar y la justicia,  
la justicia y la luz?  
Juan Gonzalo Rose*

Se dice que en los orígenes de la cultura tolteca había un guerrero llamado Mixcóatl, gran jefe de los toltecas. Guerrero de fuerza extraordinaria, conquistador invencible junto a sus guerreros de pueblos vecinos, entre los que se cuentan Morelos, Toluca, Teotlalpan y otros. Finalmente se estableció en Culhuacán y fundó allí su capital. Cuenta la leyenda que en plena campaña de conquista de Morelos, se le apareció una hermosísima mujer

---

\* Conferencia.

\* Director de Servicio, Paz y Justicia (SERPAJ) de Uruguay, Montevideo, Uruguay.

joven que no era tolteca.<sup>1</sup> Chimalman era su nombre, se supo, y que al verlo “puso en el suelo su rodela, dejó caer sus flechas y su lanzadardos y quedó en pie, desnuda, sin enaguas ni camisa”. Mixcóatl, deslumbrado por la aparición de la mujer y turbado por la inesperada desnudez, sólo atinó a dispararle sus flechas, pero “la primera que le disparó le pasó por encima y ella sólo se inclinó; la segunda que le disparó le pasó junto al costado y no más doblégó la vara; la tercera que le disparó simplemente la tomó ella con la mano; y la cuarta que le disparó la sacó por entre las piernas”.

Sorprendido ante esta impotencia, el gran jefe guerrero quedó totalmente desconcertado y sólo pensó en replegarse para buscar más flechas y volver al ataque. Mientras tanto, Chimalman corrió a esconderse “en la caverna de la barranca grande” y cuando Mixcóatl, no pudiendo contener el deseo de verla de nuevo salió a buscarla, no la encontró. Entonces se enfureció y le dio por empezar a maltratar a las mujeres de Cuernavaca. Llegó un momento en que éstas no soportaron más y dijeron: “busquémosla”. Una vez que la encontraron le dijeron: “te busca Mixcóatl, y por causa tuya maltrata a tus hermanas menores”. Chimalman se conmovió y salió al encuentro de Mixcóatl. Al verlo, se volvió a desnudar ante él colocando en el suelo su ropa y sus flechas. Mixcóatl, alterado nuevamente por la desnudez y la belleza de Chimalman, comenzó a dispararle sus flechas pero sin resultado alguno. Dice la leyenda que rendido ante tal situación, no le quedó más alternativa que unirse a ella. Y así concibieron a Quetzalcóatl, el fundador de la tan apreciada cultura precolombina: la tolteca.

Esta hermosísima leyenda, releída desde la actual situación de la mujer latinoamericana y desde la lucha por los derechos humanos, nos ofrece una clave para recapitular nuestra experiencia, difícil de traducir en palabras. Pero allí está justamente lo difícil de nuestro propósito. Porque una experiencia es algo que no se deja aprisionar en palabras ni codificar sin

---

1. El relato está en el libro de Ignacio Bernal, *Tenochtitlán en una isla*, Fondo de Cultura Económica/SEP, México, 1984, pp.84-86. Nos guiará de la mano el brillante relato de Elsa Tamez en “La fuerza del desnudo”, en *Christus*, núm.595, 1986, pp.41-47.

pagar un alto precio. "Vana es la palabra del filósofo que no sirva para curar y aliviar el sufrimiento de los seres humanos", decía el gran Epicuro. Será necesario entonces comprometernos con la realidad social en la que convivimos. Será necesario hacer un compromiso en los hechos, no en las palabras, para que nuestro texto manifieste una ética como acción, no como discurso. En el fondo, lo que cabe es dar sentido humano a lo que decimos, haciéndolo. Nuestro proceder no será un mero acto de conocimiento, sino de práctica, no pertenece al reino de las ideas, sino de la cotidianidad de las acciones. Pero no podemos olvidar que por ser experiencia tiene un carácter polifacético y su riqueza es siempre un poco traicionada al pretender traducirla en palabras y conceptos. Sin embargo, hemos considerado que igual vale la pena correr todos los riesgos en este caso, porque la experiencia, si se comunica y comparte, deja de ser un valor privado para convertirse en patrimonio de muchos.

Esta experiencia en torno al trabajo por la promoción y defensa de los derechos humanos es en realidad una militancia, una vocación, y por ello se enfrenta con dificultades que procuraremos analizar aquí. ¿Por qué tantas veces hemos estado tentados a bajar los brazos y abandonar la tarea? ¿Por qué tantos compañeros de ruta nos han dejado solos en algún momento de la lucha? ¿Qué es lo que nos motiva a actuar en este campo? ¿Qué es lo que sostiene nuestro compromiso con los derechos humanos? ¿Cómo se explica que algunos dediquen y organicen sus vidas en torno a la opción por los derechos humanos, mientras otros pasan indiferentes ante sus violaciones?

### **La fuerza del desnudo de Chimalman**

Para transmitir nuestra experiencia tendremos que decodificarla valiéndonos de leyendas y parábolas. Apostamos a que esa experiencia sea inteligible y compartible por todo hombre y toda mujer de buena voluntad que se asome a ella sin prejuicios. En ella es posible encontrarnos, es posible identificarnos hermanados por encima de los prejuicios, las ideologías y la

fe, o el ateísmo que podamos profesar cada uno. Porque estaremos palpando algo que nos fusiona en una solidaridad insospechada.

Chimalman, desnuda ante el guerrero violento y arrogante, alude a algo que decía alguien que había arriesgado su vida y todos sus bienes en la lucha por la liberación de su pueblo, que había pasado por las torturas más terribles que podamos imaginar y que quedó vivo para contarlo: "Yo no sé si la liberación y la paz son posibles en nuestro pueblo y en el mundo este, no sé si es una realidad que hay que esperar para 'otra vida' como dicen algunos curas, pero estoy convencido de algo esencial para mí: que tenemos que vivir en coherencia con lo que somos y creemos; que somos hermanos y libres". ¿Qué quería decir? ¿Qué estaba tratando de balbucear sin ninguna pretensión teórica o doctrinal? Sólo que todo aquello que es genuinamente humano y digno –como Chimalman desnuda– tiene un valor en sí mismo, que no tiene ninguna necesidad de justificación exterior a su valor intrínseco. Es una intuición que se afirma por sí misma. Por ejemplo, que amar vale más que no amar; que el bien se justifica y se paga por sí mismo; que vivir como un ser humano justo y fraterno, en paz con los hombres y las mujeres y para ellos, es la mayor aspiración y exigencia de la persona humana.

Pero la fuerza del desnudo de Chimalman nos desestabiliza porque toca una realidad muy profunda de la que provenimos. De acuerdo a la experiencia humana básica, lo esencial no pasa en primera instancia por conocimientos teóricos ni por elaboraciones doctrinales, o por teorías científicas, sino por la sensibilidad. Es decir, lo esencial pasa por una "materialidad" desnuda, que implica corporalidad, la carne, la vida y la muerte del pobre, el sufrimiento, las lágrimas, el hambre, la desnudez o el frío. Es la corporalidad, la "carne" la que siente, sufre, duele, goza. Es esa materialidad carnal y desnuda de la realidad que cada día descubrimos en las noticias de los periódicos, la radio o la televisión: la violencia sobre los cuerpos hambrientos de nuestros hermanos y hermanas en Ruanda o en el nordeste de Brasil; las mutilaciones de interminables guerras, de terrorismos; los torturados en regímenes represivos; la pobreza insostenible a los ojos en los cinturones de miseria alrededor de Caracas o Calcuta.

Es absolutamente necesario tener en cuenta esta "materialidad", esta sensibilidad, porque se trata nada menos que del criterio primero de la ética. Es el criterio absoluto que juzga las acciones humanas, las decisiones de bondad o maldad de toda praxis.

Es necesario afirmar este principio de la sensibilidad, porque venimos, desde hace siglos, embarcados de una nefasta influencia tripartita en la cultura occidental, tres corrientes culturales que despreciaron la corporalidad y la sensibilidad como malos: el helenismo, la gnosis y el maniqueísmo. Los indoeuropeos, y en especial los griegos, pensaron que el origen del mal estaba en el cuerpo. Ya lo entendían así los presocráticos, pero sus principales ideólogos, Platón y Plotino, entendían que "la materia es el pecado original", porque pone todo tipo de limitaciones, determina y parcializa el alma (la mía y la del universo), inclinándola por sus pasiones y deseos a las cosas bajas, intrascendentes y egoístas. Algo parecido también nos afectó desde el pensamiento hindú o el budista.

Todos estos enfoques, como Mixcóatl, buscaron la "liberación del cuerpo" para acceder a la contemplación de las cosas divinas, que sólo una aristocracia podía realizar. Este dualismo penetró muy hondo también en el cristianismo de los primeros siglos y se asentó en la Escuela de Alejandría. Orígenes es un ejemplo típico, siendo Metodio de Olimpia su primer crítico. De allí pasó a los gnósticos, que llegaron a sostener que el cuerpo había sido causado por el pecado del *eón Sofía* (una sustancia eterna). Los maniqueos –sucesores de Mani: zoroástrico del siglo III– corrigieron este enfoque, pero agravando las consecuencias. Ellos pensaban que la materia era un principio eterno, como Dios, pero que ella era el origen del mal que, por ejemplo, encadenaba el alma al cuerpo. Un primitivo texto maniqueo afirma: "malditos los que han formado mi cuerpo, los que han encadenado mi alma".

En cambio, el genuino pensamiento hebreo y cristiano afirmó la unidad del ser humano como carne. Aun cuando a veces usó la palabra cuerpo, *soma* en griego, lo hizo pensando en carne (*basar* en hebreo), que quiere decir "todo el ser humano", el orden humano, la historia y la sociedad de

los seres humanos. El alma (*néfesh* en hebreo) es la vida de la carne, pero nunca un coprincipio como lo era para los indoeuropeos. En el pensamiento bíblico la persona, carne, rostro, es siempre alguien indiviso. El dualismo cuerpo/alma no cabe en la tradición profética. La carne y la carne del otro, su rostro (persona) es lo único santo entre las realidades creadas, tiene una dignidad suprema derivada de la de Dios. Por eso, todo lo que está ligado a la carne –la sexualidad, la sensibilidad, el gozo– es siempre bueno, tiene dignidad, es positivo y no se le rechaza nunca, salvo cuando esa carne se totaliza idolátricamente en el pecado.<sup>2</sup> En la actualidad, los conceptos abstractos vuelven a invadir nuestros discursos. La desocupación en lugar de desocupados concretos, la exclusión en lugar del excluido hoy por la mañana en la puerta del mercado. Somos aquellos a quienes amamos. Preferimos los amigos a la amistad, los justos a la justicia. El áspero y duro camino hacia la verdad que la verdad en sí misma porque, transitoria siempre, ella se captura al vuelo, ella se biografía. Las parábolas evangélicas nunca platonizaron. Ellas endosan el enigma de una historia. Ellas no toman por valioso más que a las existencias personales.

### **Mixcóatl es cautivado por el erotismo de Chimalman**

De aquí rescatamos algo central para nuestra reflexión: el valor de la piel en el entorno de la sensibilidad. No nos estamos refiriendo ahora a la sensibilidad como capacidad sensible cognoscitiva –el sentido de la vista, o del olfato, o del oído– como medios para construir el sentido o significado intuitivo de lo que aparece en el mundo. Nos referimos a la sensibilidad, como el sentir dolor o gozo, hambre o satisfacción, frío. Nuestra subjetividad es afectada en su intimidad más profunda cuando algo lacera nuestra piel, cuando nuestra carnalidad es herida o atacada en su constitución real por algún traumatismo exterior. Nos referimos a la sensibilidad como la reso-

---

2. Véase Dussel, Enrique. *Ética comunitaria*, Ediciones Paulinas, Madrid, 1986, pp.71-75.

nancia, el impacto en nuestra capacidad de contento, de padecimiento, de alegría o de tristeza. Y que produce una reacción que organiza y moviliza todas nuestras facultades en función de ello.

Todos los seres vivos, aun el unicelular –como la ameba–, tienen una última frontera que unifica su estructura viva y la separa del “medio”, de lo de “afuera”: es una membrana. Esa membrana (que puede tener muy diversas constituciones) en el ser humano es la “piel” (pero interiormente puede ser mucosa, o externamente la córnea del ojo, o el tímpano del oído, o las papilas gustativas de la lengua, etc.) “Sentimos” entonces lo que proviene del exterior como gozo, gusto, satisfacción, o como dolor, disgusto o traumatismo sufriente.<sup>3</sup>

El sufrimiento del hambriento que ha sido excluido, o del torturado, se experimenta en la piel, en la mucosa estomacal. La carne grita, sufre, padece. Por ello este dolor de la carne, en su sensibilidad, es el juicio final de toda praxis humana.

Ahora cabe entonces preguntarnos por el fundamento último de la existencia humana. Ya no podemos esquivar ese interrogante que tarde o temprano debe plantearse toda persona honesta. En los comienzos de nuestra cultura se puso el *logos* griego como fundamento, y en los albores de la modernidad el *cogito*, la razón cartesiana. Pero hoy ya nadie sostiene que la razón explique y abarque todo. La razón dejó de ser el primer y último momento de la existencia humana. Porque la existencia humana está abierta hacia arriba y hacia abajo de la razón. Existe lo arracional y lo irracional. Abajo existe algo más antiguo, profundo, elemental y más primitivo que la razón: la sensibilidad. Hacia arriba, se abre la experiencia espiritual, la totalidad del yo dimensionado hacia la totalidad. Por detrás de lo real, no hay únicamente estructuras, sino sentido gratificante o castigante, simpatía, afectividad y ternura.

---

3. *Ibidem*.

La experiencia-base es el sentimiento. No es el *cogito, ergo sum* (pienso, luego existo), 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 [...] La base ontológica de la psicología profunda (Freud, Jung, Adler y sus discípulos) reside en esta convicción. [La estructura última de la vida es sentimiento, es afectividad y son las expresiones que de ellos se derivan:] el *eros*, la pasión, la ternura, la solicitud, la compasión, el amor [...] Sin embargo, debemos entender correctamente el sentimiento no sólo como moción de la psique, sino como “cualidad existencial”, como estructuración óptica del ser humano, que es todo él (y no sólo la psique humana) afectividad como modo de ser.<sup>4</sup>

El sentimiento (*pathos*) y la “sensibilidad” no se oponen al *logos* (comprensión racional), sino que son una forma de conocimiento mucho más abarcante y profundo que la razón, porque la incluyen y la desbordan. Esto lo expresó maravillosamente Blaise Pascal, pensador a quien nadie le puede achacar el desprecio de la razón, ya que fue uno de los creadores del cálculo de probabilidades y constructor de la máquina de calcular. 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). Martin Heidegger, por su lado, consideraba la ternura (*FüSORge*) y la solicitud (*SORge*) como el fenómeno estructurador de la existencia.<sup>5</sup>

Estamos afirmando que en el origen no está la razón, sino la pasión (*pathos* y *eros*). La misma razón actúa movida, impulsada, por el *eros* que la habita. *Pathos* no es mera afectividad, mera pasividad que se siente afectada por la existencia propia o ajena; es principalmente una actividad, un tomar la iniciativa de sentir e identificarse con esa realidad sentida. Y el

---

4. Boff, Leonardo. *San Francisco de Asís*, Sal Terrae, Santander, 1982, pp.25-26.

5. *Sein und Zeit*, parte I, c.6, núms. 41 y 42.

eros no supone un mero sentir, sino un con-sentir. No es sólo pasión, sino una com-pasión. No es un simple vivir, sino un con-vivir, sim-patizar y entrar en co-muni6n. Y hacerlo con entusiasmo, con ardor, con creatividad que se sorprende, se maravilla y se abre a lo fascinante de lo nuevo que surge en esa fusi6n. Lo propio de la raz6n es dar claridad, ordenar y disciplinar la direcci6n del eros. Pero no est sobre el. La trampa en que cay6 nuestra cultura es la de haber cedido la primacía al logos sobre el eros desembo-cando en mil cercenamientos de la creatividad y gestando mil formas represivas de vida. La consecuencia es que se sospeche profundamente del placer y del sentimiento, de las razones del coraz6n. Y entonces campea la frialdad de la l6gica, la falta de entusiasmo por cultivar y defender la vida, la muerte de la ternura. No en vano el Che Guevara gustaba decir que "hay que endurecerse, pero sin perder la ternura". Sin temor a parecer ridículos, tenemos que defender y entender al ser humano como ternura. Porque el ser humano se caracteriza por ser capaz de amar, pero la ternura nos zafa de la trampa del lenguaje. Porque la palabra amor est desprestigiada, tiene demasiados sentidos que rayan en la contradicci6n. El dictador puede amar a sus secuaces y el demonio a sus ngeles. El avaro ama a su dinero. Pero al hablar de la ternura nos estamos refiriendo al *agape*. Desgraciadamente, en español s6lo tenemos la palabra amor para designar una experiencia tan profunda y polifacética.

Los griegos tenían cuatro palabras para referirse a diferentes cualidades del amor. *Erao* es una de ellas. Significa el amor (romántico) de atracci6n mutua entre el hombre y la mujer. Esa electricidad que se da entre dos seres que se enamoran. El eros es un dinamismo de vínculo y de creatividad, que abre espacios a lo simb6lico, a la poesía y a la belleza. Por eso, aun en el exilio o en el cautiverio, el pueblo puede hacer fiesta y celebrar sus memorias. El eros educa nuestro deseo en la direcci6n del bien y de la verdad, posibilitando proyectos nuevos.<sup>6</sup> Las otras palabras son *stergo* (el amor familiar y carinoso). *Fileo*, que expresa el amor de amistad, el afecto

---

6. Véase Maaneiro, M. *Mística e er6tica*, Vozes, Petrópolis, 1996.

cálido que se siente entre amigos. Y finalmente *agapao*, que expresa el amor de benevolencia, capaz de darse y hasta dar la vida sin esperar nada en retorno. San Juan lo usa para definir a Dios (1Jn 4,8.16). También nos dice que “no hay amor (*agapao*) más grande que dar la vida por los amigos (*filos*)” (Jn. 15,13).

Chimalman, en su desnudez, turba a Mixcóatl con su erotismo, pero no es obscena ni pornográfica, y cuando por fin se une a él nos está mostrando la riqueza que se esconde detrás del amor.

Por lo general, confundimos lo erótico con lo obsceno y lo pornográfico. Lo erótico nunca es obsceno. Lo obsceno es aquello que no se debe mostrar o poner en escena, lo que debe permanecer fuera de la escena. Es obscena, por ejemplo, la muerte. Eran obscenas aquellas escenas de la inenarrable agonía en el rostro de la pequeña Omeyra, atrapada entre los maderos arrastrados por un torrente, víctima en Armero, Colombia, de la catástrofe del Nevado del Ruiz y transmitidas en directo por la televisión. Es obsceno mostrar condecoraciones militares obtenidas en una guerra de agresión. Es obsceno el oculto deseo de ver fotos del rostro de la princesa de Gales, atrapada entre los fierros del carro accidentado en París, pidiendo auxilio. Tampoco lo pornográfico –literalmente: literatura para prostitutas– es erótico. Sabemos que donde empieza la pornografía allí termina el erotismo.

Trabajar por una cultura de la paz y los derechos humanos es comulgar con el otro (entendido como individuo o como persona colectiva), 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.

### **Mixcóatl no ve el rostro de Chimalman**

Mixcóatl, ante la figura desnuda de Chimalman se siente amenazado y su actitud espontánea es la de atacarla, lanzarle sus flechas. Esas flechas eran lo que hoy conocemos como discriminación, sometimiento, opresión, despersonalización y violencia. Mixcóatl no ve el rostro de Chimalman y sólo atina a despersonalizarla para atacarla. Ella no tiene rostro para él. Es

un cuerpo joven y hermoso que se puede poseer, pero no es una persona para Mixcóatl. Y puede lanzarle dardos, puede someterla porque previamente la ha despersonalizado, no ve su rostro. Si hubiera visto su rostro le habría sido muy difícil atacarla. Hubiese sentido las ondas de un sorprendente campo magnético, las voces de un imperativo silencioso: el rostro de Chimalman le hubiera obligado a romper su indiferencia. Se vería desembragado de su afán de conquista y dominación, despertado de su sueño, expulsado de su reino de inconsciencia. Ella, una intrusa, le hacía responsable de algo que Mixcóatl no había elegido.

Esto es así porque "la ética es mi naturaleza puesta en tela de juicio por el rostro de otro" (*Finkielkraut*). Emmanuel Levinas, el filósofo del rostro, decía que "sólo un yo vulnerable puede amar a su prójimo". Amar es un poco enredarse con los rostros de los demás. Es salir de uno mismo y entrar en un mundo sorprendente de nuevas relaciones. El amor llega a nosotros hecho rostro, no simplemente mirada.

El encuentro con un rostro me impide dominarlo, hacerlo mío. Contemplo el rostro, pero no lo absorbo. Bebo en la fuente, pero no la agoto. Comienzo una aventura, más allá del paisaje monocorde y monótono de mí mismo. Pero esa realidad sobre la cual yo no tengo ningún dominio es una piel que no está protegida por nada. El rostro, desde su vulnerabilidad, me pide no sólo compañía sino que esté para él y no solamente con él.<sup>7</sup>

La presencia de Chimalman en la vida de Mixcóatl lo descolocó. Sin pretenderlo, se convirtió en su juez. Le enseñó lo que es el amor. Y llegará el momento en que todo el cuerpo de Chimalman será rostro para Mixcóatl.

El rostro es significado, y significado sin contexto. Quiero decir que el otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto. Habitualmente se

---

7. García Paredes, José C. Rey. *Guardián o rehén de mi hermano*, núm. 1, Misión Abierta, Madrid, 1994, p.55.

es un "personaje": se es profesor de la Sorbona, hijo de fulano de tal, todo lo que figura en el pasaporte, la manera de vestirse, de presentarse. Y toda significación, en el sentido habitual del término, es relación a un tal contexto: el sentido de una cosa está en su relación a otra cosa. Aquí, por el contrario, el rostro es sentido en sí mismo. Tú; es tú. El rostro es lo que no puede devenir un contenido, que sería abarcado por tu pensamiento; es el incontenible, te lleva más allá [...] El rostro es lo que no se puede matar, o al menos aquello cuyo sentido consiste en decir: "no matarás".<sup>8</sup>

Esta situación nos ayuda a compartir una preocupación que nos hace quedar incómodos frente a la manera clásica de encarar los derechos humanos y, en particular, ante la manera de luchar de muchas organizaciones de derechos humanos. Generalmente, responden a una concepción obsoleta e individualista de los derechos humanos y tienen dificultad para ver la complejidad estructural causal de la violación de estos derechos. En primer lugar, para darse cuenta que las personas que tienen violados sus derechos son una especie de negación para la sociedad. No son reconocidas como seres humanos, como personas, como sujetos de derechos. Son lo que hemos llamado en América Latina los no persona, los sin rostro, la multitud pobre de nuestros países del sur.

En la antigüedad, los griegos elaboraron el concepto de persona a partir de la situación de los actores del teatro, que usaban las caretas como amplificadores de la voz que sonaba a través de ellas (*per-sonare*, "sonar a través", dirán luego los latinos generando la actual etimología de nuestra palabra *persona*). Pero para el caso lo importante no es la profesión de actor de teatro, sino precisamente su condición: ser hombres libres. Los esclavos no podían actuar y a ellos los llamaban *aprosopos*, es decir, "aquel que uno no ve, el sin rostro, la no persona". Era entonces, como hoy también, el rostro velado de los excluidos, de los marginados, de los mendigos, de las prostitutas, de los niños de la calle, de los postrados en la droga, los olvidados hasta de la comunidad de los derechos humanos.

---

8. Levinas, Emmanuel. *Ethique et infini*, Ed. Livre de poche, París.

Es que la realidad desborda absolutamente nuestros enfoques para luchar contra la violación a los derechos humanos. Porque quien vio y acompañó en su agonía y en su tortura a Pedrito Nogueira –un niño de la calle que murió de hambre bajo un puente de San Pablo, en Brasil–, no puede aceptar sin más las maneras de trabajar y de luchar de la comunidad internacional de los derechos humanos. Porque en Pedrito están los 1,500 Pedritos y Maritas menores de cinco años que se nos mueren cada hora delante de nuestros ojos azorados e impotentes por causa de enfermedades perfectamente evitables y del hambre. Quien presencié esa muerte lenta, esa tortura indescriptible, ya no puede quedar igual que antes.

Y nosotros nos preguntamos: ¿quién mató y sigue matando a Pedrito?, ¿quién organizó esta cruel “ejecución sumaria”? ¿quién lo mandó matar? Porque en otros casos los torturadores y los asesinos se conocen, tienen nombre y apellido, pero aquí no tienen rostro, se llaman estructuras injustas, subdesarrollo generador del cólera, la rubeola, el tétanos, la diarrea. Y esto sucede ahora mismo y sucederá mañana. Ellos matan y torturan cada día 1,500 niños por hora, mantienen en la miseria y la postración humana más absoluta a 450 millones de personas, de las cuales 167 millones son niños. No podemos quedar tranquilos al saber que por no tener agua potable mueren 17 personas por minuto, que 240 millones de habitantes de zonas rurales de nuestros países pobres carecen de acceso al vital líquido, y que por ello viven en condiciones de saneamiento deplorables y mueren como moscas. Cada minuto se nos muere una mujer joven –1,500 por día– por causas evitables, relacionadas con el embarazo y el parto y por falta de una adecuada asistencia médica. “En los últimos 10 años, los pobres quedaron más pobres. Hoy, de los 17 billones de dólares del Producto Interno Bruto (PIB) mundial, casi la mitad se encuentra en las manos de apenas siete países”.<sup>9</sup> El último informe sobre el desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) nos dice que “hoy en día, el activo de las 358 personas más ricas es igual al ingreso combinado de 45%

---

9. Betto, Frei. “¿La teología de la liberación cayó con el muro de Berlín?”, en *Agen*, Sao Paulo, diciembre de 1990.

más pobre de la población mundial, 2,300 millones de personas". La riqueza del mexicano más rico ascendía en 1995 a 6,000 millones de dólares, lo que equivale al ingreso total de 17 millones de mexicanos más pobres. Se calcula que haría falta una ayuda a fondo perdido de 94,000 millones de dólares para que América Latina pudiera tener en 1997 el nivel de pobreza que tenía en 1980(!)

Ante estas realidades, nuestra concepción de los derechos humanos, y nuestra manera de luchar, parece ridícula si no fuera tan estúpidamente ingenua.

No podemos fantasear sobre lo que está en juego. No podemos equivocarnos o trampear con las palabras. En estas circunstancias es muy difícil abordar el tema de los derechos humanos. Es muy difícil darse cuenta de los matices del vocabulario. No llamemos política económica a aquello que no es sino un vil tratado de guerra escrito con la sangre de los oprimidos. Podríamos hacer creer que estamos delante de una reflexión clásica sobre los derechos humanos y podríamos terminar inflados de irresponsable utopía. En realidad, éste es un tema durísimo, trata sobre el terrible asunto de cómo evitar la muerte y cómo hacer vivir a millares de niños que van a morir antes de que termine cada día. Es el problema de abordar *el punto de vista de aquellos que son desposeídos* de su dignidad y de su vida. Al contrario de la concepción liberal, que centra su discurso sobre los derechos de la persona, nuestra concepción de los derechos humanos tiene como centro y punto de partida la no persona, la multitud pobre de nuestros pueblos del sur.

Si analizamos la espiral de la violencia social encontraremos un momento decisivo en la génesis de la violación a los derechos humanos: la violencia estructural. Es ese conjunto de estructuras económicas, sociales, jurídicas y culturales que causan un dolor profundo, cruel e inhumano en la persona, que la oprimen e impiden que sea liberada de esa opresión.

Si recordamos que la bomba de Hiroshima mató a 70,000 personas, llegamos a la conclusión, por ejemplo, de que Brasil es un país que lanza sobre su propia población el equivalente a 13 bombas de Hiroshima cada cinco años y que las víctimas son exclusivamente bebés que nunca comple-

taron un año de vida. Es la más cobarde de las guerras porque aquí las víctimas son indefensas. Y no olvidemos que la alegórica bomba atómica no sólo mata a los niños calculados en la franja social estudiada por el Banco Mundial en Brasil, sino que mata también a niños mayores de un año, adolescentes, adultos y viejos. La esperanza de vida al nacer en Brasil es de 65 años, 10 años menos que en Uruguay o Costa Rica, para no mencionar países desarrollados del norte. En el total de una población de 150 millones, esto equivale a cerca de un billón y medio de años de vida humana rifados. Son un billón y medio de años de alegrías, de amores, de esperanzas, de vida humana que nunca serán vividos. Y la desgracia es que parece que ya todos nos acostumbramos a esta tragedia.

¿Cómo anunciar al no persona, a los “despersonalizados”<sup>10</sup> que tienen unos derechos humanos? ¿Cómo hablar de los derechos humanos a partir del sufrimiento del inocente, de la larga queja de los humillados y de los ofendidos por las estructuras injustas y aparentemente abstractas? Preguntas que no tienen verdaderas respuestas sino de parte de las mismas víctimas. Se trata de transitar desde un discurso individualista y burgués de los derechos humanos, que no habla a las víctimas, hacia una doctrina y un compromiso experimentado por ellos mismos. A este respecto Anatole France decía que la libertad burguesa consiste en que “se prohíbe por igual a ricos y pobres mendigar, robar pan y dormir bajo los puentes”.

Hablar de derechos humanos no es cuestión de discurso teórico. Es antes que nada un estilo de vida, una manera de ser ante la situación de

---

10. La expresión derechos de los “despersonalizados” tiene una gran ventaja cuando se habla de los derechos de la mujer. Generalmente se habla de los derechos de los pobres, de las mujeres, de los negros, de los indígenas, de los homosexuales, y no se repara en que debemos superar la dicotomía lingüística entre “mujeres” y los “pobres, los negros, los indígenas, los homosexuales”, como si esta convención lingüística no estuviera insinuando que las mujeres no son eventualmente negras, pobres, indígenas, homosexuales, etc. y que los negros, los pobres, los indígenas o los homosexuales no incluyeran a las mujeres. El derecho de la mujer en cuanto tal es violado de manera múltiple y simultánea cuando se violenta su ser como persona, como raza, sexo o condición económica.

injusticia en la que viven los excluidos. Esta situación infrahumana y humillante de la no persona viola todos los derechos humanos, aunque al mismo tiempo, por suerte, ella puede ser también el lugar de una experiencia de liberación y de dignidad. La pregunta fundamental que nos hacemos es la de saber de qué lado se sitúa cada uno.

Chimalman no tenía nombre, era una mujer sin identificación, sin rostro, desconocida. Era una *aprosopos*. Mixcóatl, como nosotros, “nació con ojos, pero no con mirada”. En español tenemos una sutil diferencia entre “ver” y “mirar”. “Mirar” siempre está cargado de cuidado de amor y hasta de pasión. Para “ver” bastará con dirigir los ojos hacia el estímulo externo. Para “mirar” hay que poner en marcha también el corazón.<sup>11</sup>

Francisco de Asís se desnudó ante su padre, el rico comerciante de telas, y le dijo:

Tú que conoces el precio de las cosas, tú que de las cosas sólo conoces el precio, mira, me quito mis vestiduras, me despojo delante tuyo, delante del obispo y de toda esta gente. Aquí te dejo este montón de tela. Sopesa y calcula: te he devuelto todo. No te debo más nada y por tanto puedo irme desnudo como un guijarro, como una brizna de hierba, desnudo como la primera estrella en el cielo oscuro [...] Ahora parto, ¿qué puedes contra esta decisión? Te dejo hasta el último de mis vestidos. A la gente se la tiene agarrada por todo lo que se le da. Te devuelvo todo lo que me diste, salvo la vida. Pero la vida me viene de mucho más lejos que de ti. La vida me viene de la vida y es hacia ella que voy, hacia mi amiga con ojos de nieve, mi pequeña fuente, mi única esposa: la vida, sólo la vida. La vida, toda la vida.<sup>12</sup>

Esto fue posible porque cuando Francisco, todavía pecador y comerciante, dejó pasar de largo, asustado, a un leproso que le repugnaba, volvió sobre

---

11. Fernández-Martos, José Ma. *Mirarán al que traspasaron. Liberar nuestra mirada cautiva*, Sal Terrae, núm. 954, 1993, p.87.

12. Cfr. Bobin, Christian. *Le Très-bas*, Gallimard, París, 1992.

sus pasos, salió a su encuentro, tomó sus muñones entre sus manos delicadas de joven aristócrata, le miró fijamente a sus ojos manchados de sangre y legañas, y despacio, con el corazón apretado, le besó en la boca. Entonces el leproso no infectó a Francisco, ¡le curó!

Para Mixcóatl, Chimalman era la no-tolteca y, por decirlo de alguna manera, la no Chimalman. Porque la palabra Chimalman quiere decir mano escudo. Pero Chimalman no se llamaba Chimalman antes de su encuentro con Mixcóatl. El nombre se le dio después, precisamente por su acción inaudita de detener las flechas –la discriminación, la agresión, la dominación– que le lanzó Mixcóatl.

Tuvo que hacer su aparición en la historia, atreverse a desnudarse y enfrentar las flechas de Mixcóatl para poder tener un nombre, para llamarse Chimalman [...] No-Chimalman, la mujer no-tolteca, para poder tener nombre y entrar en la historia necesitó un encuentro con Mixcóatl; sola no pudo hacerlo ni menos fecundar una cultura en la cual ella fuese también vértebra. Pero en el encuentro tuvo que ser mano escudo, es decir, debió ser capaz de hacer frente a los ataques del guerrero y detener las flechas, despedazándolas. Chimalman no atacó al guerrero, puso sus flechas en el suelo; antes bien, invitó a Mixcóatl a desnudarse también, es decir, a conocerse a sí mismo y a compartirse en un plano de igualdad con ella.

Chimalman tenía belleza (cubierta con ropas), juventud y flechas, pero no tenía nombre. Cosa extraña: existía y no existía a la vez. Estaba sola con su belleza, su juventud y sus flechas; oculta, ignorada, silenciada por la historia (escrita, por supuesto). Era como la siempre ausente de los presentes o la siempre presente pero invisible. En el relato sabemos lo que es ser Chimalman; sin embargo, no sabemos con precisión lo que era ser no-Chimalman. Podemos elevarla y admirarla por su belleza y juventud o podemos rebajarla y tomarla como una vulgar e inmoral guerrera. Hay una nebulosa que impide definir a no-Chimalman.<sup>13</sup>

---

13. Tamez, Elsa. *Op. cit.*, pp.43-44.

## El “lugar” donde se desnudó Chimalman

Chimalman no es tolteca. Está parada y desnuda frente a Mixcóatl que viene en plan de conquista de su territorio. Sus pies no están en un territorio neutro o indiferente para el conquistador.

A partir de esta situación nos introducimos en un problema metodológico mayor: no se puede luchar por los derechos humanos desde cualquier lugar ni desde cualquier disposición interior. En nuestros profundos fracasos lo que falla no es la teoría o el conocimiento, sino el lugar desde donde pretendemos actuar. 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”.<sup>14</sup> 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: “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 trabajar en los derechos humanos. Aun suponiendo la mejor intención, la mejor buena voluntad y los mejores talentos intelectuales, hay lugares desde los que simplemente no se ve, no se siente la realidad que nos abre a los derechos humanos, 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 no se puede trabajar en

---

14. Citando a Ludwig Feuerbach en “Contra el dualismo del cuerpo y del alma”, en *Werke* II, Leipzig, 1846, p.363, en *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*.

derechos humanos. La cosa es muy sencilla, pero también es grave caer en la cuenta de ello y sacar las consecuencias. ¿Dónde estoy parado, dónde están mis pies en mi praxis? Porque la cuestión es saber si estamos ubicados en el "lugar" correcto para nuestra tarea.

El lugar es tan o más decisivo para la tarea que la calidad de los contenidos (derechos humanos, valores, etc.) 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 elegimos para mirar el mundo o la realidad, para interpretar la historia y para ubicar nuestra práctica.

El eminente educador Ignacio Ellacuría, asesinado vilmente en El Salvador por militares oscurantistas, al hablar 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".<sup>15</sup>

Y en la raíz de la elección de este lugar social está la *indignación ética* que sentimos ante 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. El punto de vista de los satisfechos y los poderosos termina inevitablemente enmascarando la realidad del dolor para justificarse. Nunca será posible defender los derechos humanos desde la óptica del centro y el poder, ni siquiera desde una pretendida neutralidad. Esa práctica estará condenada de antemano a anularse y a caer sobre sí misma cuando afronte la prueba de los hechos. Mario Benedetti decía con lúcida precisión

---

15. Ellacuría, Ignacio. "El auténtico lugar social de la Iglesia", en *Desafíos cristianos, Misión Abierta*, Madrid, 1988, p.78.

que “todo es según el dolor con que se mira”. Y es esa mirada doliente la que nos ha quitado el neoliberalismo, que sólo ha sabido darnos una mirada concupiscente, egoísta, miedosa, una mirada colérica o despectiva sobre la realidad. Nuestra convicción es que sólo aquella mirada doliente sobre la realidad de las víctimas nos hace verdaderamente humanos.

Para trabajar en derechos humanos es obligatorio adoptar el lugar social de la víctima. ¿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 ubicados en un mal sitio, y por eso no vemos nada con nitidez. Estamos turbados como Mixcóatl. Es como si nos ubicáramos no frente a Chimalman, sino frente a un espejo en el que nuestra propia imagen ocupa todo y no vemos a Chimalman más que a través de nosotros mismos. Ése es el problema de la educación cuando no entendemos esto. Nuestra práctica educativa está condenada a un mero reflejo de nosotros mismos porque nos ubicamos en el lugar incorrecto.

En el relato que nos ocupa, Mixcóatl está obnubilado por la conquista y la guerra. Su relación cotidiana y permanente es con sus guerreros varones. Su horizonte de visión es siempre el mismo. La manera que tiene de experimentar la vida está regida por un único y monótono ritmo bélico. Esta relación unilateral con la realidad le impide ver el rostro de Chimalman. Él siempre ve las cosas de una sola manera, como el que mira desde el palacio de Engels, y esto le hace creer que la realidad, las cosas, son así, que no pueden ser de otra manera. Mixcóatl necesita abrirse a otros horizontes para no quedar envuelto en la pura ideología que le deforma la realidad. Será Chimalman quien le saque los lentes ideológicos.

### **La opción entrañable en forma de parábola**

Lo mismo hará Jesús, el Nazareno, con el hombre de la ley, que le preguntaba por el camino de la salvación: “¿Maestro, qué debo hacer para salvarme?”

La descripción que hace Jesús de quien se salva en la parábola del buen samaritano, no se define por conocer una doctrina, una filosofía o una ley, sino por la capacidad o no de compadecerse (padecer con) frente a la necesidad del otro, de la víctima. Solamente aquel que “se compadeció” es señalado por Jesús como quien “se portó como prójimo”.

El samaritano se acercó al herido medio muerto que estaba en la cuneta del camino, no por una obligación religiosa o doctrinal o por un frío cumplimiento de un mandamiento, sino simplemente porque al ver a esa persona caída y, en tal estado, se le revuelven las entrañas (eso es lo que significa literalmente el verbo *splanchnizein*, usado en Lc. 10,33; cfr. Lc. 1,78; 7,13; 15,20) y ello le mueve a la compasión. Los otros personajes, el sacerdote y el levita, estaban regidos por el deber, por la ley y la doctrina. No amaron realmente con amor humano, como hombres de carne y hueso. Porque no se les removieron las entrañas. Les importó más la obligación religiosa que el hombre concreto a quien debían haber dirigido la atención y la sensibilidad. Esa indiferencia que demuestran, esa frialdad, es reveladora: la obligación religiosa puede ser ajena al amor humano, desencarnada, lejana, y por eso no salvar a nadie.

Pero el término “compasión” no traduce bien la emoción que movía a Jesús. Compasión significa algo así como “sentir-con”, comunica y brinda solidaridad. Compasión y misericordia en estos pasajes que citamos traducen un vocablo griego difícil de interpretar, que proviene, de la raíz *splajnon*, es decir, “entrañas”, o “seno materno”. En el *koiné* del *Nuevo Testamento*, el término es sinónimo de corazón, o sea, del centro del sentimiento y de las motivaciones más profundas y nobles que puede tener el ser humano. Cuando el *Nuevo Testamento* se refiere a “las entrañas”, está indicando el lugar, la fuente y la profundidad del sentimiento humano que inclina a la acción de piedad: la compasión. El verbo griego *esplagjizomai* usado en todos estos textos, deriva del sustantivo *esplajnon*, que significa vientre, intestinos, entrañas, corazón, es decir, las partes profundas, internas, de donde parecen surgir las emociones profundas. El verbo griego nos está indicando un movimiento, un dinamismo o impulso fuerte que fluye de las propias entrañas, una reacción visceral. Es algo mucho más

concreto y movilizador que la compasión. Se ha recurrido a otras expresiones para decir eso en español, y los traductores hablan de que “se sintió movido de compasión o lástima”, “sintió pena” o “su corazón se derramó hacia ellos”. Pero ninguna de estas expresiones capta las evidentes y profundas connotaciones físicas y emocionales de la expresión griega para referirse a esa compasión.

Lo esencial es esta capacidad de sentir hasta en las entrañas la situación del otro que nos interpela desde su necesidad. Lo esencial es cultivar esta sensibilidad, destruir los “blindajes” que permanentemente construimos para protegernos de los demás. Lo esencial es hacernos vulnerables a la situación de los otros que nos necesitan de alguna manera. Porque ya hemos visto lo fácil que es disparar los mecanismos para alejar, desaproximar a los demás. Y lo esencial pasa por esa capacidad de sentir al otro en mis tripas y que me hacen acercarme a él o ella, meterlos en mi vida y renunciar a que mi vida, de allí en adelante, sea la misma. Y en esto va mi salvación o condenación. Porque en esto va la aparición apasionante del amor, o la muerte en el ensimismamiento egoísta.

El sistema práctico de dominación se constituye cuando negamos la situación de indigencia del otro, cuando nos blindamos contra el otro que nos interpela, cuando nos constituimos como señores del otro. José Martí decía con toda contundencia que “presenciar un crimen y no hacer nada es cometerlo”. La destrucción del reino del mal comienza cuando alguien reconstituye la relación o establece una nueva con el otro. Es lo que hizo el samaritano: constituyó al pobre medio muerto, asaltado y tirado en el camino, de un posible peligro –y por esto quizás también egoístamente el sacerdote y el levita lo evitaron–, en una persona, en alguien digno de ser servido, en prójimo.

Claro que para poder hacerse prójimo de él, de esa mera “cosa” sangrante y tirada en el camino, era necesario antes “oír la voz del otro” que clamaba: “¡Ayúdame!”, “¡tengo hambre!”. Y para eso se necesita una particular sensibilidad, entrañas que se remuevan, un corazón que se sienta afectado por el grito del otro. Esta actitud nunca puede nacer de una teoría,

de un mandamiento o de una doctrina. Esa pretensión siempre terminaría, tarde o temprano, en las actitudes del fariseo y del levita. Sólo la actitud entrañable nos salva de la perdición y nos abre al otro. Es el otro en su grito, en su clamor, en su dolor, quien nos pro-voca (nos llama desde delante), nos con-voca (nos llama hacia él en su ayuda), nos interpela. Es así como de pronto se nos aparece como quien tiene derechos y nos los reclama.

### **Desnudos para recrear la esperanza**

¿Quién, entre nuestros mayores, enfrenta este destino de injusticia invencible? ¿Existe alguien que nos proponga otro mundo, otra historia, aunque sea utópica; un pensamiento nuevo –aunque sea desesperado–, distinto al de la globalización y el neoliberalismo? En estos últimos años de plomo, ¿qué voz valiente y fuerte se ha levantado para asegurarnos que no estábamos solos, que no éramos los únicos en indignarnos y escandalizarnos por el progreso del materialismo ramplón y banal, de la estupidez de unos humanos?

Si Chimalman se desnuda e invita a Mixcóatl a desnudarse también, es con la esperanza de que, al aceptar, puedan reinventar juntos la historia. Es decir, poner las armas en el suelo –como las vestiduras condicionadas por la ideología– y recomenzar inventando una nueva historia, una nueva forma de vivir.

Pero inevitablemente el desnudarse es muy riesgoso y puede producir la muerte, como de hecho la produjo en el caso de nuestra historia. Mixcóatl será asesinado por uno de sus ambiciosos capitanes, y Chimalman tendrá que refugiarse en la tierra de sus padres. El asesino de Mixcóatl se apodera de Culhuacán y finalmente Chimalman morirá al dar a luz a su hijo Ce Actl Topiltzin. Uno muere por el cuchillo ambicioso y la otra por dar vida. Pero ambos para finalmente abrirle paso a Quetzalcóatl, para que viva y pueda recrear la historia. Esto es fecundar la historia con nuevos horizontes. El niño nace y crece en el exilio, al cuidado de sus abuelos maternos. Allí

asimilará la cultura materna y se criará guiado por el credo de su madre: la devoción por el dios Quetzalcóatl, a quien más tarde servirá como sacerdote y asumirá el mismo nombre, siguiendo la tradición.

Este acontecimiento lo recordamos en el momento en que el milenio se acaba y estamos por celebrar los 50 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Debemos tomar nota de la vertiginosa secuencia de sucesos que son el estertor de la agonía milenaria. Aun siendo conscientes de que nuestra manera de medir el tiempo no es más que una convención, debemos admitir que los últimos años han sido catastróficos en lo que a derechos humanos se refiere. Quizás hemos avanzado en nuevas formulaciones jurídicas y en conciencia a ciertos niveles de la humanidad, pero es indudable que esos logros se mezclan con el horror en la experiencia diaria. Declaraciones universales y hambrunas, pactos internacionales y tierras arrasadas, riquezas nunca vistas y pobreza abrumadora. Huérfanos de seguridades, nos estamos debatiendo para permanecer humanos en el vértigo del último tramo del milenio.

La angustia es inevitable porque somos mortales y nuestro tiempo vital se agota en el breve parpadeo de una estrella. No es fácil esperar. Pero el ansia de creer y apostar a lo que parece utópico nos impulsa a desafiar todos los temores.

Será muy importante que abordemos la utopía de otra manera, porque la cultura occidental produjo en los cuatro últimos siglos casi un millar de utopías. La mayor parte de ellas sólo quedaron en el papel. Algunas fueron intentadas en la práctica, como las reducciones jesuíticas del Paraguay, la organización social que fue el colectivismo marxista, los *kibbutzim* israelitas. Desgraciadamente, esos modelos utópicos, alternativos de organización de la sociedad, naufragaron de una u otra manera, y hoy puede un Francis Fukuyama proclamar frívolamente el fin de la historia. Pero lo más curioso es que la carencia de proyectos históricos movilizadores no ha provocado ni tragedia ni apocalipsis. Parece que hoy es perfectamente posible vivir sin ideales. Un ejemplo típico de esto es la propaganda que hacía una compañía de autobuses hace poco tiempo: "¡En un mundo

totalmente cínico, una sola cosa merece que usted se movilice por ella: sus vacaciones!”.

Ante esta barbaridad resuena la indignación de Oscar Wilde cuando afirmaba que “un mapamundi en el que no figure la tierra de la utopía no merece ser mirado por segunda vez”. Y tiene mucha razón, porque una condición de los humanos es la de la esperanza. ¿Acaso no espera el lactante el pecho de la madre?, ¿y el niño no espera mantenerse en pie y caminar?, ¿no espera el enfermo sanar y el prisionero quedar libre, o el hambriento comer? Cuando se apaga la esperanza se apaga la vida.

Mirando al futuro, tenemos que seguir siendo un poco insensatos para ser eficaces en esta tarea de los derechos humanos. Lo que nos salva es que será siempre inútil predicar y practicar el valor de los derechos humanos siendo desleales a ellos: propagar la tolerancia, por ejemplo, siendo intolerantes. Sólo esa buena fe nos salvará de convertirnos en verdaderos *mercenarios de los derechos humanos*. Porque en este campo ninguna simulación vale; ninguna representación, por más profesional que uno se considere, logrará su objetivo. No es concebible una acción, por más neutra o aséptica, que no implique la expresión genuina y profunda de nuestras actitudes cotidianas y de nuestros valores personales. Para hacer que otro, en nuestra práctica de los derechos humanos, asuma una actitud semejante, será necesario conmoverlo amplia y profundamente mediante la asunción de todos los presupuestos y las implicaciones de ellos. Esto supone involucrarse también uno en la acción, de tal manera que signifique una profunda mutación en nuestra y en su concepción de la realidad y de los derechos humanos. Puesto que ello requiere una buena dosis de violencia al suponer la posibilidad de desalojar la vieja axiología en uno y en el otro —que generalmente está profundamente enraizada en el corazón—, sólo se logrará desde un fenomenal acto de amor. De lo contrario, será como chocar contra un muro.

Ser militante de los derechos humanos será eso, hacerse y convertir a los demás en vulnerables al amor. Transmitir actitudes nuevas y transformar las realidades injustas sólo se puede hacer desde esa mutua vulnerabilidad,

donde el amor se vive de manera seria y natural. Porque será inútil decir que no mentimos, habrá que decir la verdad, ser veraz. Lo eficaz no será predicar la justicia y la tolerancia, sino ser simplemente justos y tolerantes.

Vemos que si bien el camino recorrido en estos años ha sido largo y tortuoso, mucho más es lo que queda aún por recorrer y corregir. Más aún, es imprescindible cambiar la visión que tenemos de los derechos humanos en la medida que no parta de los derechos de los no persona. Y habrá que ir integrando a esa conciencia universal de los derechos humanos, expresada en declaraciones, convenciones y códigos, todo aquello de lo que todavía adolecen. Más aún, habrá que luchar incansablemente para que lo que ya ha sido aceptado como derecho humano, pase del papel a la realidad de los excluidos sociales, sexuales, económicos, políticos y religiosos.

Apostemos a lo que nos da una cierta capacidad de "sentir hasta en las tripas" la miseria y el sufrimiento de la no persona. Apostemos a lo que favorece la irrupción de la pasión. Nada verdadero se hace sin pasión, sin que no estemos profundamente implicados, vulnerables al grito doliente de las víctimas. La pasión es la razón de ser y el nervio del compromiso por los derechos de la no persona. Los derechos humanos, que no tienen estatus ni consistencia propia más allá de la víctima, se convierten en el instrumento indispensable para la eficacia misma de la pasión. La pasión por los excluidos y la opción prioritaria que ella impone explica por qué tantos militantes de los derechos humanos de América Latina conocen la angustia y la gloria del martirio.

Falta mucho por hacer todavía. Para darles un solo ejemplo del monumental desafío que tenemos por delante, la Convención sobre los Derechos del Niño comienza "reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión". Se reconoce por primera vez en un instrumento de carácter universal que el niño tiene necesidad (y por tanto el derecho) de ser amado para desarrollarse ¡como ser humano! Es decir, se insinúa una posible declaración del derecho humano al amor. ¡La Declaración Universal no lo había previsto! Y hoy nos preguntamos si es solamente el niño quien tiene derecho al amor. ¿Y

nosotros? No será que cualquier ser humano en cuanto tal –y para permanecer humano– tiene ese elemental derecho a ser amado y a poder amar a sus semejantes y al entorno amoroso y viviente que le posibilita existir? Guardamos en el corazón la esperanza de que ese hombre y esa mujer nuevos no serán una mera utopía, sino los parteros del futuro.

Ce Acatl Topiltzin, ya con el nombre Quetzalcóatl, es convocado por un grupo de personas para que retome el poder. Así llega el joven Quetzalcóatl nuevamente a Culhuacán y vence al usurpador. Allí cambia la capital de Culhuacán a Tula y difunde una nueva manera de vivir. Además, se convierte en el más conocido benefactor y propagador de la estimada cultura tolteca. Introduce los beneficios de la civilización materna, así como al dios Quetzalcóatl, el dios más bondadoso de la cultura indígena antigua. A través de los años, la historia lo fue cubriendo de mitos. Se dice que era inmensamente culto, inventor de todos los beneficios que disfrutaba el mundo, él fue quien le dio al hombre el maíz, el cual él mismo robó en el reino de los muertos al viejo dios de los infiernos; era el padre de la agricultura, del calendario ritual, de la escritura, la astronomía, la medicina. Había gran abundancia de todo para todos; dice el relato que “estaban muy ricos y no les faltaba cosa alguna, ni había hambre ni falta de maíz, ni comían las mazorcas de maíz pequeño sino que con ellas calentaban los baños como con leña”.<sup>16</sup>

Entonces, de la fe, la esperanza y la caridad quizá baste con alimentar la llamita de la más pequeña de las tres hermanas virtudes, como decía Péguy, la que va bailoteando entre sus dos hermanas mayores y las conduce de la mano: la pequeña esperanza. La tierra nueva no llegará desde los racionalismos cartesianos, sino desde esa pequeña Esperanza que cosquillea en nuestras entrañas. Digamos con el poeta Fito Páez:

Quién dijo que todo está perdido  
¡yo vengo a ofrecer mi corazón!

16. Tamez, Elsa. *Op. cit.*, p.46 y Bernal Ignacio. *Op. cit.*, p.91.

