

Xabier Etxeberria

# La educación ante la violencia en el País Vasco

*Xabier Etxeberria es profesor de Ética en la Universidad de Deusto (Bilbao). Responsable del Área de Educación para la Paz de Bakeaz, miembro del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe y colaborador de Justicia y Paz en el ámbito de la cooperación al desarrollo, ha publicado numerosos artículos y cuadernos sobre educación para la paz. Su investigación filosófica se centra en los campos de la hermenéutica, la ética y los derechos humanos, sobre los que ha escrito igualmente diversos artículos, cuadernos y libros, entre los que cabe citar: **Imaginario y derechos humanos desde Paul Ricoeur** (IDTP-DDB), **Ética periodística** (UD), **La ética ante la crisis ecológica** (Bakeaz, UD), **Ética básica** (UD), **Ética de la desobediencia civil** (Bakeaz), **Ética de la diferencia** (UD), **Perspectivas de la tolerancia** (UD) y el ensayo "Identidad nacional y violencia. El caso vasco", incluido en el libro **Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco, vol. I** (Bakeaz).*

*Esta reflexión sobre la tarea que corresponde a la educación frente a la violencia terrorista está fuertemente contextualizada en el aquí y ahora del País Vasco, marcado por la tregua de ETA, pero pretende, desde su propio enraizamiento, servir de referencia de contraste para otras circunstancias de violencia. En vistas a orientar el modo y sentido de las intervenciones educativas, se comienza precisando qué entender por neutralidad del educador y cuáles deben ser sus límites en campos como el de la violencia. Se pasa luego a desarrollar lo que supone acompañar a los educandos en el proceso de maduración moral, tanto en el nivel de los sentimientos como en el de las argumentaciones o las motivaciones, cuando en ese camino nos confrontamos, desde vivencias de fracturas internas entre los sujetos del proceso educativo, con fenómenos como el de la violencia terrorista de ETA y su entorno. Se acaba por último apuntando a lo que la dinámica del perdón, como horizonte de resolución radical de esta forma de violencia, puede demandar a los educadores.*

## ÍNDICE

1. La educación, concernida por la violencia	1
2. Sentido y alcance de la neutralidad del educador	2
3. Educar los sentimientos	4
4. Dar razones	5
5. El horizonte del perdón	7
Notas	7

## 1 La educación, concernida por la violencia

La educación en general, y la educación escolar en concreto, está hoy sujeta a una extraña paradoja: por un lado, se nos muestra en crisis constante, incapaz de hacer frente al ritmo acelerado de cambios sociales; por otro lado, es vista poco menos que como la panacea de todos los males. Si hace unos años, desde la sensibilidad marxista suspicaz frente a los

aparatos ideológicos, dominaban las voces que prevenían contra la manipulación ideológica y moral en la educación, ahora, desde el desconcierto de nuestra sociedad secularizada que no tiene afianzadas unas fuertes y compartidas referencias morales, cuando surge un problema, en lo que se piensa casi instintivamente para que trate de resolverlo, si no exclusivamente sí con un fuerte protagonismo, es en la educación. "Es cuestión de educación", se dice. Así sucede con la destrucción de la naturaleza, el problema de la droga, de la xenofobia, del sida, del embarazo de adolescentes... y de la violencia en sus diversas formas. Esto produce una innegable perplejidad en el educador, quien sintiéndose incómodo en un sistema en crisis, ve cómo recaen sobre él constantes y decisivas demandas de la sociedad, lo que tiende a provocarle una frustrante sensación de impotencia.

¿Qué decir de esta situación? En primer lugar, hay que ser muy críticos cuando estos "encargos" de la sociedad a la escuela y a otras organizaciones formativas funcionan como coartada, cuando, con ingenuidad o mala fe, se confía a la educación que resuelva problemas que le desbordan, sin tener en cuenta que es sólo una parte de una estrategia de intervención que debe ser más completa. En segundo lugar, esa dinámica de demandas revela una importante verdad: la educación no puede ser ajena a los problemas sociales y tiene además una significativa función que cumplir ante ellos, no sólo dando conocimientos pertinentes, sino introduciendo en el mundo los valores y las actitudes morales para tratar de

que guíen la acción de las personas. En tercer lugar, esta parcial pero importante labor que corresponde a la educación en la búsqueda de vías de solución de los problemas sociales, no se limita a la educación escolar —“reglada”— sino que implica a todo lo que es acción educativa en la sociedad.

Continuando con esta última observación, conviene explicitar que, además de la escuela, debe incluirse en la actividad educativa la socialización familiar (muy significativa en la infancia) y grupal (relevante en especial a partir de la adolescencia), e igualmente las iniciativas formadoras de lo que solemos llamar educación no formal (educación intencional no reglada de diversas organizaciones de la sociedad civil) e informal (educación no intencional ni reglada, pero educación aunque no se quiera explícitamente, por ejemplo y de modo destacado, la de los medios de comunicación). La educación explícita tampoco puede tomar como coartada la relevancia de los otros espacios educativos para inhibir su responsabilidad, pero tiene el derecho y el deber de reclamar de todos que, articuladamente (lo que no excluye tensiones), cumplan su tarea respectiva. En ese momento, quienes quisieron *delegar* a la escuela en especial la exclusiva responsabilidad de formar en valores y en hábitos de conducta, se encuentran con que tienen una cuota de responsabilidad educativa que rehuían, pero a su vez, si la asumen, tienen entonces plena legitimidad para exigir a los educadores que asuman sus propias cuotas de responsabilidad para enfrentarse a los problemas sociales, especialmente a aquellos en los que está implicada una crisis de valores.

Si he dado relevancia a la delimitación de todos los espacios y protagonistas educativos, se debe a que resulta especialmente pertinente para enfrentarse al problema específico que nos va a ocupar: el de la violencia terrorista y su entorno y lo que incumbe a la educación frente a él. La escuela tiene un papel importante ante el que no puede inhibirse, e igualmente las diversas organizaciones que desarrollan actividades educativas (movimientos por la paz, confesiones religiosas, etc.), pero será también muy relevante el impacto educativo que, querido o no, tiene la “vida política” y los medios de comunicación cuando se enzarzan en esta cuestión.

Escribo estas líneas en Euskal Herria y teniendo como referencia explícita la violencia terrorista de ETA y el entorno que la apoya. Al pretender reflexionar sobre la tarea de la educación frente a ella, me voy a remitir de modo más inmediato a la educación intencional —reglada o no—, pero voy a tener significativamente presentes a los agentes implícitos o no intencionales. Y, por supuesto, voy a tener también en cuenta el momento específico en que escribo: el de la tregua de ETA. Esto significa que va a ser una reflexión muy contextualizada, efecto querido explícitamente como expresión del deber de enfrentarnos a lo concreto que nos concierne; pero espero que, precisamente desde su enraizamiento en lo concreto, podrá servir también de referencia con la que contrastar otros modos u otras contextualizaciones de la violencia. La tarea que me propongo es, en cualquier caso, modesta. No pretendo hacer una reflexión exhaustiva ni una propuesta detallada de intervención educativa. Sólo intentaré destacar algunas cuestiones que considero relevantes para orientar el modo y sentido de estas intervenciones.

Decía que escribo en el momento (enero de 1999) marcado por la tregua indefinida declarada por ETA. En realidad estas líneas desarrollan una intervención que tuve en unas intensas jornadas “por la paz y contra el terrorismo” que organizó la Universidad de Sevilla antes de la tregua y cuando estaba reciente el asesinato del concejal de Sevilla y de su mujer.<sup>1</sup> Esto significa que la tregua, comparada con esa situación, es por un lado una gran esperanza, incluso estando dolorosa y gravemente afectada por la “violencia callejera” que atenta contra las libertades, pero, por otro lado, es expresión de que los lazos con la violencia siguen sin romperse, de que nuestros grandes deberes morales frente a ella —con su correspondiente concreción en la educación— siguen ahí, aunque debamos estar atentos a las nuevas circunstancias y sus retos específicos, y nos empeñemos en trabajar, a través de esa labor educativa, para que la próxima tarea que nos quede pendiente sea sólo la de enfrentarnos al *pasado* de esa violencia.

## 2 Sentido y alcance de la neutralidad del educador

Echando una mirada retrospectiva a lo que ha pasado en el País Vasco, y ante la pregunta de qué puede hacer la educación frente al fenómeno de la violencia terrorista, lo primero que resaltaría es lo siguiente: debe entenderse adecuadamente la *neutralidad* del educador en el campo ideológico y moral. Como considero esta afirmación especialmente importante, me voy a permitir explicar lo que pretendo decir con ella a través de un rodeo que contemple nuestra historia reciente.

En esta historia, a la hora de definir la relación que debe haber entre educación y moralidad, se han defendido tres posturas, que han dominado más o menos en sucesión cronológica. En la primera etapa dominaba la tesis *moralista*. Resultaba evidente que la educación debía asumir como objetivo decisivo la moralización de los sujetos a los que atendía, esto es, la inculcación a los educandos de los valores juzgados objetivos, en nuestro caso, los del nacional-catolicismo, que se anteponían a la libertad personal: dado que no se reconocía “derecho al error” desde el uso de la libertad, se asumía la legitimidad del derecho a la imposición de lo que se consideraba única verdad moral.

En una segunda etapa, desde la dura crítica a la manipulación que ese modelo suponía, se pasó a defender la *neutralidad* que debía ser propia de la tarea educativa, precisamente como expresión del respeto a los educandos. Esta opción se afianzó además desde el cientifismo pedagógico, que entendió que la labor educativa no debía concretarse desde ideales morales sino desde el “rigor” de las ciencias sociales, pasando a concebirse de este modo como algo “técnico”. Con todo, el sentido y alcance que debía tener esta neutralidad quedó bastante confuso.

Para empezar, la propia legislación que se elaboró para exigir esa neutralidad se prestaba a lecturas ambiguas. Como botón de muestra, he aquí un extracto algo largo pero significativo de la sentencia 5/81 del Tribunal Constitucional con ocasión del recurso de inconstitucionalidad presentado a la LOECE, primera ley (1980) que desarrolla el artículo 27 de la Constitución (el que habla del derecho a la educación), sentencia en la que se reclama el respeto al pluralismo en los centros públicos:<sup>2</sup> “En un sistema jurídico-político basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los individuos y la aconfesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes, han de ser, en efecto, ideológicamente neutrales. Esta neutralidad [...] es una característica de cada uno de los puestos docentes integrados en el centro, y no el hipotético resultado de la casual coincidencia en el mismo centro y frente a los mismos alumnos de profesores de distinta orientación ideológica cuyas enseñanzas se neutralicen recíprocamente. La neutralidad ideológica de la enseñanza en los centros escolares públicos regulados en la LOECE impone a los docentes que en ellos desempeñen su función una obligación de renuncia a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico que es la única actitud compatible con el respeto a la libertad de las familias que, por decisión libre o forzadas por las circunstancias, no han elegido para sus hijos centros docentes con una orientación ideológica determinada y explícita”. Esto es, el sistema educativo en general se pretende pluralista (es cierto que para respetar de modo directo la voluntad de los padres y con limitaciones “forzadas por las circunstancias”), y el sistema público en concreto firmemente neutral. Dada la contundencia de esta toma de postura, no es de extrañar que ayudara a que se extendiera entre los docentes la idea de que “de moral no se habla en clase”, de que de lo que se trata es de dar una educación técnica y científicamente rigurosa, sin dejar traslucir opciones ideológicas personales.

Ahora bien, en realidad la neutralidad pedida por la legislación es relativa. Si para justificarla no la remite simplemente a la situación fáctica del pluralismo moral de la sociedad (que nos forzaría a aceptarla por razones prudenciales) sino a la estimación de ese pluralismo como *valor*, por su conexión

decisiva con la libertad y la igualdad, entonces esa exigencia de neutralidad no es ya expresión de asepsia moral, relativismo puro, sino opción por unos valores. De hecho, la misma legislación que pide neutralidad pide a la vez, como “garantía” para la misma, sujeción a los principios constitucionales,<sup>3</sup> principios que tienen carga moral y que expresan *valores específicos*, que pueden nuclearse en estos tres: la libertad (desde la que se constituye el Estado de Derecho), la igualdad (desde la que se constituye el Estado social) y el pluralismo (desde el que se constituye el Estado democrático). Dicho de un modo más generalizado: lo que en el fondo se propone es que la escuela —pública— se mantenga neutra frente a opciones morales específicas (frente a propuestas de bien de grupos concretos), pero no frente a los principios y valores básicos y universales que remiten, más allá de una Constitución concreta, a los derechos humanos, con los cuales el educador debe estar activamente comprometido. En coherencia con esta orientación, debe entenderse que a la escuela privada y a organizaciones que promueven iniciativas de educación no reglada se les permite que introduzcan a sus educandos en concepciones de bien concretas, pero respetando esos universales, es decir, como invitación y no como imposición.

Consideraciones de este tipo, así como la constatación de que la neutralidad valorativa es imposible, pues se transmiten valores no sólo a través de su defensa explícita sino también a través de las relaciones y estructuras del sistema educativo, llevaron al surgimiento y defensa de una tercera postura frente a las anteriores de moralización impositiva y neutralidad aséptica: la de *educación en valores*, que trata de asumir dialécticamente un cierto modo de moralización y un cierto modo de neutralidad, en una tensión positiva en la que ambos modos se limitan mutuamente.

Bien, dado ya el rodeo que anuncié, pasemos a aplicar las conclusiones del mismo al tema que nos ocupa: la manera en que la educación debe enfrentarse a la violencia terrorista y a quienes la defienden. Hay educadores que han entendido que frente a ella deben mantenerse en la más estricta neutralidad, lo que en la práctica se traduce en inhibición pura y simple, en omisión de toda referencia a ella y más aún de cualquier referencia valorativa. Como mucho, y llegado el caso, se deja hablar libremente a los alumnos o a los componentes de los grupos en la educación no reglada, pero sin emitir ninguna opinión. Ahora bien, tal postura sólo se sostiene o bien desde la defensa de que esa violencia —que ya no es llamada terrorista— es una opción legítima —entre otras posibles— dentro del ámbito de lo que permiten los derechos humanos, o bien desde la confusión de lo que debe entenderse por neutralidad del educador. Si se acepta lo primero, el educador se sitúa en el ámbito de esa violencia: cae así en una trágica ceguera sobre lo que exigen los derechos humanos, como trataré de mostrar brevemente más adelante.

En cuanto a lo segundo, hay que distinguir entre aconsejable e incluso obligada neutralidad del educador ante opciones particulares de bien y obligada renuncia a la neutralidad —como es aquí el caso— ante los mínimos morales exigibles a todos por remitirse a los derechos humanos fundamentales. El educador debe tratar de distinguir siempre entre lo que es opinable, defendible en el respeto de los derechos humanos, los máximos morales que definen el bien en sentido pleno para las personas, que son plurales, y lo que es clara negación de los derechos aunque se pretenda como bien, lo que atenta contra los mínimos morales que se desprenden de ellos y que marcan el límite de lo que está permitido. Puede ser buena, aconsejable y en ciertos contextos exigible la neutralidad frente a los máximos morales respetuosos de los derechos humanos que se muestran plurales entre los educandos, pero es no simplemente aconsejable sino exigible la no neutralidad ante el quebrantamiento de los mínimos morales. Dado que violencias terroristas como la de ETA son un caso evidente y grave de quebrantamiento, permanecer neutrales ante él va directamente en contra de lo que exige al educador su ética profesional.

De ello se desprende que la intervención más elemental de la educación frente al terrorismo es la denuncia nítida de la inmoralidad que supone, porque quebranta los derechos humanos básicos de la vida y la libertad, frente a lo cual nadie puede permanecer neutral. Con esta clarificación debería conseguirse

un primer fruto: acabar con la inhibición de un determinado sector de los educadores, movilizar contra la violencia terrorista y sus apoyos a quienes no comparten sus supuestos.

Aclarados de este modo el sentido de la neutralidad —servir al valor del pluralismo— y el alcance de la misma —desaparece ante lo que amenaza a ese pluralismo y en general a los derechos humanos—, hay que ser conscientes, por supuesto, de las dificultades que pueden encontrarse al tratar de aplicarla. La primera de ellas se encuentra en el hecho de que las ramificaciones de la violencia terrorista llegan a los centros escolares y los grupos de organizaciones diversas, que también en esto reflejan la realidad social. El comportamiento de no neutralidad resulta entonces especialmente duro y exigente, porque al llevarlo a cabo hace patente el conflicto en los centros y grupos, con lo que se corre el riesgo de ser acusado de sembrar la división y, lo que es más grave, en ocasiones se corre incluso el riesgo de ser víctima de alguna de las formas de la violencia que se denuncia.

Esto pone de manifiesto algo que debe ser tenido muy presente en la educación para la paz: con frecuencia ésta se nos muestra algo cómodo, cuando se ciñe a generalidades o cuando denuncia violencias externas a la vivencia de los sujetos del proceso educativo. Evidentemente, hay que hacer una labor frente a esas violencias, entre otras cosas para mostrar que en muchas ocasiones no somos ajenos a ellas —a través de las actuales estructuras globalizadoras—. Pero ese trabajo de educación para la paz exige connotaciones específicas cuando toca vivencias de violencia que fracturan a los educandos tanto emocional como argumentativamente, y sobre esta circunstancia creo que se ha reflexionado y experimentado mucho menos.

De esta dificultad de enfrentarnos a una violencia en la que estamos directa y explícitamente implicados, y en el caso específico de la violencia de ETA, se derivan otras no menos complicadas para el educador. Señalo dos más. En primer lugar, es una violencia que está fuertemente politizada: aunque desde el punto de vista de lo que debe ser hay que separarla del debate nacionalista, en la práctica se enreda con él. Eso obliga al educador al equilibrio nada fácil de ser no neutral respecto a la violencia, mientras trata de ser neutral sobre el nacionalismo, en torno al cual caben diversas posturas legítimas (algo más adelante concretaré esta cuestión). En segundo lugar, si el educador decide debatir la violencia de ETA con estos supuestos en clases y grupos con opiniones enfrentadas, pueden generarse tensas dinámicas que son difíciles de moderar. Esto es, temas como éste piden en los educadores no sólo convicciones firmes sino una suficiente autoridad moral y un suficiente bagaje de conocimientos y técnicas pedagógicas con los que hacer frente a esta situación.

Por supuesto que hay quienes pueden escudarse en estas dificultades para inhibirse, para asumir la neutralidad aséptica que se revela neutralidad condescendiente con la violencia. Pero esta posibilidad de derivación irresponsable no debe hacer olvidar que las dificultades existen y que hay que tenerlas en cuenta. Para empezar, siendo conscientes de que, si nos inhibimos algo más de lo que sería correcto, no hay que remitirlo a una supuesta exigencia tranquilizadora de neutralidad, sino a un recorte de la iniciativa debida, al que tenemos que buscar cómo hacerle frente. En segundo lugar, buscando iniciativas que, sin que nos enfrenten necesariamente de modo directo a los retos más difíciles, pongan de manifiesto nuestra no neutralidad como educadores ante la violencia, como por ejemplo tomas de postura públicas conjuntas u otras similares. Por último, tratando de coordinarnos en colectivos de educación para la paz en los que se trabaje por encontrar formas eficaces de afrontar las diversas dificultades y retos. En conjunto creo que hay que reconocer que los educadores vascos hemos pecado de “exceso de neutralidad”, que hemos dado una respuesta tibia al fenómeno de la violencia.

En el marco de la tregua, al menos si se la toma en su interpretación más esperanzadora, estas orientaciones respecto a la neutralidad pueden parecer ya pasadas en cuanto a su aplicación al aquí y al ahora. Desgraciadamente, mientras no se resuelva el *final de todas* las formas de violencia, mientras quienes han declarado la tregua se reserven el “derecho” a volver a matar, ése no es el caso. Pero hay aún algo más. La

argumentación que para explicar la tregua hacen sus protagonistas es profundamente estratégica, no pone en cuestión la legitimidad moral de la violencia; simplemente entiende que, dado el conjunto de circunstancias actuales, la violencia ejercida en vistas a unos objetivos debe continuarse —de momento— por otras vías. No es que esté mal que se comprenda la inutilidad de la violencia, pero sigue siendo fundamental que se comprenda su inmoralidad, para que se renuncie a ella incluso cuando se la crea eficaz para nuestros objetivos. Pues bien, también ante esta lógica es necesario tomar postura, implicarse en la denuncia de la instrumentalización de la violencia, esto es, de la instrumentalización radical de las víctimas de la violencia, volverse incluso al pasado cuando la violencia haya terminado para denunciar que no sólo fue un error, sino que fue una grave injusticia con las víctimas.

Una última consideración en torno al tema de la neutralidad. Hay educadores, incluso dentro del campo de la educación para la paz, que defienden la neutralidad radical precisamente para poder estar abiertos a la posibilidad de ejercer funciones de mediación cuando surgen conflictos entre los educandos, e incluso para estar abiertos a la posibilidad de ejercer otras mediaciones sociales. Por mi parte insisto, y por las razones aducidas, en que debemos pronunciarnos ante las violaciones de derechos humanos, en que no podemos situarnos por encima de los conflictos violentos, especialmente si somos ciudadanos de la sociedad en la que se viven. Lo cual no significa que automáticamente nos impida determinadas mediaciones si las partes ven en nosotros coherencia, autoridad moral y sensibilidad para el diálogo honesto.

### 3 Educar los sentimientos

Asentada la necesidad de la denuncia, hay que decir que la educación es mucho más que eso; debe ser, en lo que tiene que ver con nuestro tema, acompañamiento a los educandos para que avancen hacia la *madurez moral*. Objetivo mucho más ambicioso, porque no se trata sólo de delimitar lo inmoral para todos, tengan las opciones que tengan, sino de *convencer* a todos los que se pueda —en nuestro caso, a los exculpadores, simpatizantes y partidarios de la violencia— de que es inmoral, para que *actúen* en consecuencia.

El sentido ético no es algo con lo que se nace, o mejor, es una potencialidad humana fundamental que necesita un proceso determinado para que se desarrolle adecuadamente. En conjunto, ello se hace a través de una delicada dialéctica entre recepción de propuestas morales y reasunción crítico-creativa de las mismas. Al educador, huyendo tanto de la manipulación como de la confianza en el “espontaneísmo” del educando (que se traduciría, de nuevo, en neutralidad aséptica), le toca hacer propuestas morales, existentes a su vez en la sociedad de la que forma parte y que él ha asumido crítico-creativamente, y entrar en diálogo con el eco personalizado que esas propuestas motivan en el educando (lo que se concreta, por supuesto, de modo diferente según las edades). El educando, por su parte, en esa dialéctica de adaptación y autodescubrimiento, va avanzando hacia la madurez moral.

Suele indicarse que para que se produzca el descubrimiento y la asimilación de los valores éticos es necesario un trabajo que alcance a la vez a la dimensión afectiva, intelectual y motivacional.<sup>4</sup> Veamos qué puede suponer el cultivo de estas tres dimensiones en vistas a la consecución de una madurez moral que se enfrente a la violencia terrorista, comenzando por la dimensión afectiva.

Si se quiere que los valores se conviertan en actitudes, o mejor aún en *lealtades* sobre las que se asientan los proyectos y comportamientos de las personas, hay que tener muy presentes los factores afectivos: la capacidad imitativa del bien que atrae, la fuerza del ejemplo y el ambiente que contagia, el cultivo equilibrado de los sentimientos morales, la faci-

tación de expresiones vivenciadas y de testimonios, etc. Aristóteles, fuertemente interesado como todo el mundo griego clásico por la *paideia*, que era en buena medida educación moral —para la *polis*—, tiene un texto especialmente expresivo al respecto: “Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón, para poder alegrarnos y dolernos como es debido, pues en eso radica la buena educación”.<sup>5</sup>

Uno de los grandes problemas de la educación enfrentada a la violencia de ETA, a sus ramificaciones y a quienes la apoyan, que deberá seguir abordándose en sus secuelas cuando ésta acabe, es que la conexión afectiva con ella de quienes viven en su órbita es de tal naturaleza que tiende a bloquear las posibilidades de intervención desde el exterior en ese campo definido y protegido con gran intensidad afectiva. ¿Cómo conseguir no sólo que no se caiga en el obsceno regocijo por el sufrimiento ajeno, sino que se sienta un profundo, sincero y coherente dolor por las víctimas que signifique el rechazo radical de la acción del victimario? ¿Cómo conseguir que todos nos dolamos por lo que es debido y como es debido?

En el contexto de Euskal Herria creo pertinentes las consideraciones siguientes. En primer lugar, esta situación pone de manifiesto la gran relevancia que tiene la socialización temprana en las actitudes que resalta la educación para la paz: respeto, justo equilibrio en la confianza en sí y la autoestima, empatía y apertura al otro diferente, cooperación, solidaridad, etc. Una socialización para la que es especialmente relevante la familia y los primeros años de escolaridad. La educación para la paz ha trabajado bastante esta cuestión, por lo que es muy necesario aprovechar la reflexión y los materiales pedagógicos que ha producido. Puestos a encontrar una laguna en ellos, significativa para enfrentarse a la violencia terrorista, señalaría la conveniencia de cultivar la capacidad para el arrepentimiento y el perdón, frente a la rigidez de quien parece encontrar su consistencia en no arrepentirse de nada, tan fomentada en nuestra sociedad.

En segundo lugar, es muy importante, continuando con lo anterior pero especificando un aspecto, sensibilizar a que en el otro (posible) víctima aprendamos a ver, por encima de cualquier adjetivo identificatorio que podamos ponerle (policía, miembro de tal partido, de tal nación, etc.), un ser humano con el que nos sentimos en común y compartida solidaridad humana básica —aunque sea incómoda, incluso dolorosa, en ciertas circunstancias—. Hay que combatir, a través del trabajo educativo, la tendencia a alejar a la (posible) víctima, a excluirla de los humanos (*txakurra*, perro) o de “los nuestros” que son los humanos que importan (*zipaio*, españolista), con lo que se facilita la aceptación de la violencia que se ejerce sobre ella, la aceptación descarada de su instrumentalización.

En tercer lugar, hay que trabajar fuertemente contra la tentación de todo nacionalismo, que en su versión violenta se exacerba hasta el límite, de fomentar identidades colectivas simples con las que identificarse exclusivamente como persona (me siento vasco y hago girar todo lo demás en torno a esa definición identitaria): esta dinámica hace irremediabilmente extraños y potencialmente enemigos a los otros. No creo que la solución sea disolver todas las identidades nacionales en el cosmopolitismo, porque parece inherente a la condición humana que seamos en grupos, con sus ventajas y sus riesgos, y hoy en día la identidad grupal nacional se muestra relevante para muchas personas y en sí no tiene por qué ser negativa. Pero sí es fundamental que sepamos remitirnos a *identidades complejas*<sup>6</sup> (soy el resultado de identificarme como vasco y muchas otras cosas más), que generan complejas redes de relaciones y complejos juegos del nosotros/ellos que, mediados por nuestra común identidad de ciudadanos sujetos de derechos, permiten —además de dotarnos de una personalidad más rica— enfrentarse a los conflictos con menos virulencia y encontrar más fácilmente mediadores (pues nuestras divisiones en unas identidades están compensadas por nuestra común pertenencia en otras), permiten en definitiva que la comunicación y la interrelación —aunque sea con problemas— domine sobre la exclusión. Ésta es una tarea que tiene su vertiente política, pero que la educación también debe proponerse.

Con dinámicas como éstas hay, pues, que tratar de que se produzca en todos a través del proceso educativo una madu-

rez que es también madurez moral, y que implica unos sentimientos de identificación personal y grupal que empujan a relaciones personales y grupales respetuosas y plenificadoras —incluso, llegado el caso, a través de conflictos que ya no serán destructivos—, sin que se precise renunciar a esas identidades. Ahora bien, hay que reconocer que es muy difícil alentar tales dinámicas entre aquellos que tienen mecanismos de identificación nacional simples muy cerrados y muy cargados afectivamente, como es el caso frecuente del entorno que apoya la violencia de ETA. Cuando se quiere tener en estos casos algún tipo de intervención educativa, en el sentido más amplio del término, se tiene la sensación de que se está “jugando al frontón”, de que toda propuesta, sugerencia, argumentación, rebota como una pelota frente a un muro.

Ante ello, conviene, para comenzar, hacerse cargo de la dificultad real. Esas identidades e identificaciones están alimentadas por una socialización grupal muy fuerte, que ejerce su modo específico de “educación”, y por un ambiente auto-suficiente en el ámbito del sentido y muy cerrado (lugares de reunión, de diversión, de interpretación de la realidad social, estilo de vestir y de vida, medios de comunicación propios, etc.) que refuerzan las convicciones y la seguridad de quienes las viven y permiten que se reasuma todo en la dirección marcada. El apoyo a la violencia acaba enmarcándose de este modo en una *conducta cultural*, al responder a prácticas, organizaciones, valores y símbolos compartidos que orientan el por qué, cómo y contra quién se lucha. En ese contexto, el ejercicio de la violencia o el apoyo a la misma termina por ser un rasgo identitario del que es difícil desprenderse, entre otras razones porque, más o menos inconscientemente, se teme que con ello quede amenazada la propia identidad.

¿Cómo romper el muro? Aquí aparecen de nuevo las limitaciones de la educación escolar que acoge a adolescentes y jóvenes. En conjunto, hay que reconocer que la institución educativa, por sus expectativas pragmáticas, por su masificación y por sus relaciones despersonalizadas, está mal situada para enfrentarse al objetivo de la educación de los sentimientos morales, que pide espacios de relación interpersonal, de expresión vivenciada, de testimonio, etc. La educación no reglada se sitúa en este sentido en mejor posición. Y por supuesto la educación en la familia, cuando el clima y las convicciones son los adecuados (pues, en sentido contrario, también es un ámbito apropiado para la socialización fanatizada). Pero aquí quiero resaltar especialmente el papel educativo del debate político y de los medios de comunicación.

El debate político puede pretender explícitamente sólo objetivos políticos (el más básico, ganar las elecciones o quedar en ellas lo mejor situado posible, en principio para resolver desde las propias perspectivas las cuestiones sociales), pero tiene de hecho un importante impacto educativo en la ciudadanía. A este respecto hay que reconocer que la confrontación en torno al nacionalismo que se ha generado con la tregua está siendo en general muy crispada (con honrosas excepciones que muestran que es posible ser político y no caer en ella), muy orientada a destruir o debilitar políticamente al adversario, lo que tiende a afianzar las dimensiones emocionales cerradas de las identidades colectivas. Los políticos deben ser conscientes de que hay también una “política de los sentimientos” que se debe cultivar con honestidad, frente a la tentación que tienen de manipulación de las emociones.

Por supuesto que en la tregua hay también claras derivaciones positivas, visto desde su impacto educador: aunque gravemente tocada por la “violencia callejera” que continúa la injusticia, la tregua misma abre a la posibilidad de ruptura del lazo entre identidad y violencia. Es, de todos modos, fundamental que se dé el paso decisivo de renuncia incondicionada y definitiva a la violencia y de aceptación de las vías democráticas como marco para la confrontación política, aunque después se discuta —democráticamente— si el ámbito de las mismas debe ser el vasco o el español. Es ese paso el que tendría un fuerte impacto educativo, porque haría poroso el muro del que antes he hablado, permitiendo —es una esperanza— entrar en relación educativa real, tanto en marcos docentes como en otros, con quienes hoy están vivenciando identidades cerradas desde las que justifican la violencia. Los distanciamientos meramente estratégicos de la violencia hechos por los

líderes de las organizaciones de apoyo a ETA pueden ayudar a este efecto, ser un primer paso, pero de todos modos sólo se consolidará si el distanciamiento es total y fruto de una relectura de lo que exigen los derechos humanos.

También los medios de comunicación tienen un papel relevante en la educación de los sentimientos, que les cuesta cumplir. Tentados por la ley de la audiencia, por su tendencia a transmutar los debates en espectáculos, por su concepción de la noticia como lo que chirría respecto al funcionamiento tranquilo de las cosas, por su inclinación a aprovechar los aspectos menos maduros e incluso morbosos de los sentimientos que tenemos los usuarios, por su convivencia con determinadas orientaciones políticas, caen igualmente con frecuencia en la manipulación de las emociones. En el debate actual sobre identidades nacionales y violencia, motivado por la tregua, hay ejemplos significativos de información adecuada, alerta crítica y llamada a la reflexión, pero abundan selecciones de noticias, reiteraciones y comentarios que precisarían de más serenidad y equilibrio, sin que ello excluya la toma de postura firme cuando es preciso. Esta orientación viciada, con su correspondiente impacto educador negativo en la población, suele estar en conexión con los vicios del debate político, con el que parece entrar en relación de alimentación mutua. Es cierto que los medios de comunicación tienen sus leyes propias y que no puede pedírseles que hagan cosas que las contradicen, pero como acabo de observar, hay también muestras suficientes en ellos que prueban que se puede hacer periodismo e información de otro modo, también en este terreno, asumiendo así la responsabilidad educativa que, se quiera o no, se tiene.

No voy a insistir aquí más en la vertiente educadora de la vida política y los medios de comunicación, porque, como indiqué, quiero centrarme en las expresiones más explícitas de la labor educativa. Simplemente, he querido resaltar de modo esquemático su relevancia en la educación de los sentimientos (también la tienen en el momento de la argumentación, pero lo daré por supuesto), para que podamos hacernos cargo del amplio horizonte en el que se desenvuelve. Igualmente porque es importante que quienes asumimos la educación como profesión o actividad específica tengamos en cuenta ambos protagonistas, para que tomemos iniciativas pedagógicas que moderen sus efectos perversos y potencien sus efectos humanizadores.

## 4 Dar razones

Subrayé antes que para que se produzca el descubrimiento y la asimilación de valores éticos como los que giran en torno a la paz, es necesario un trabajo que alcance, además de la dimensión afectiva ya vista, la dimensión intelectual y la motivacional. En la dimensión intelectual en concreto se trata de ofrecer y cultivar conocimientos y argumentaciones morales por un lado, y por otro vías de análisis adecuados de la realidad de modo tal que, articulando ambos aspectos a través de la sabiduría práctica se puedan emitir correctos juicios morales en situación.

Aplicando este esquema a la cuestión de la violencia, supone, de modo relevante, enfrentarse a las razones que se da a sí misma. Porque nadie renuncia a justificar sus acciones. Si la educación es también maduración en la argumentación moral, hay que plantearse cómo entrar en confrontación con las argumentaciones de la violencia terrorista. Ya he sugerido en el punto anterior la necesidad de desbloquear, en casos de autoafirmaciones muy cerradas, determinadas crispaciones emocionales que hacen imposible el diálogo racional. Pero a la vez que se trabaja en ello, hay que trabajar en desmontar argumentalmente la violencia, no sólo para dar solidez a las convicciones de los ya convencidos de su inmoralidad e inutilidad, sino también para tratar de convencer a quienes la apoyan. Pues bien, en el caso de la vio-

lencia de ETA y las que genera en su entorno, se acude principalmente a dos líneas de razonamiento: se pretende respuesta justificada a una violencia primera que no cabe olvidar ni perdonar, y se pretende igualmente al servicio de una causa —defensa de la identidad nacional vasca— que considera justificada como derecho humano.

Confrontar la tarea educativa con este reto es fuente de zozobra en más de un aspecto. Hay quienes opinan que entrar en debate con el sistema de justificación terrorista es darle juego y de algún modo consistencia: su absurdo racional es demasiado evidente como para tomarlo en consideración, su maquinaria efectiva de violencia convierte sus palabras en un sarcasmo. Frente a ello —se concluye— se impone, por eso, la denuncia y el aislamiento. Con todo, dado lo que intrínsecamente es la educación, dado además que en la comunidad escolar y en los grupos de educación no reglada hay diversas posiciones respecto a estas justificaciones —frente a las mayoritarias de rechazo, otras de cercanía ambigua o nítida, o de “comprensión”, o de inhibición—, ¿por qué no entrar en debate con ellas precisamente para hacer visibles sus contradicciones y su inconsistencia? Los problemas que aparecen cuando se aborda este objetivo son de dos órdenes: de contenidos y de método (estrategias didácticas). Aquí me limito a hacer algunas observaciones sobre el primero de ellos.

Enfrentarse al argumento de que la violencia terrorista es respuesta a otra violencia primera ejercida sobre el grupo identitario con el que nos identificamos (que hace que la sintamos como ejercida sobre nosotros, como hace que nos sintamos a nuestra manera protagonistas de la violencia de los que actúan en nombre del grupo), pide explorar diversas vías de respuesta. Algunas de ellas, que hay que hacer, remiten a análisis de la realidad, para desmontar determinadas construcciones sobre la historia o el presente que no se sostienen, aunque habrá que dar toda la relevancia que merecen, para condenarlos con todo vigor, a los fenómenos de violencia desde el Estado que ha habido (como el de los GAL). Pero creo que, desde el punto de vista ético, esta cuestión ofrece una ocasión muy adecuada para abrirse a algo a lo que la educación para la paz es muy sensible: al debate sobre la alternativa de la no violencia como propuesta radical frente a ese modo de argumentar. La tesis que habría que defender en este caso es la siguiente: dadas las circunstancias sociales existentes, no hay razones para pretender que la violencia de ETA se justifique moralmente como violencia legítima de respuesta a otra violencia, pero es que es este propio esquema de justificación el que hay que cuestionar, desde la opción no violenta, que se enfrenta no simplemente a la violencia de iniciativa —que, por cierto, nadie dice asumir— sino a la violencia que se autoafirma como de respuesta. No es éste el lugar para presentar con suficiente amplitud esta alternativa,<sup>7</sup> pero sí conviene destacar de modo inevitablemente simplificado algunos aspectos de la misma, relacionándolos con nuestro tema.

En primer lugar, la no violencia es alternativa a la violencia justificada: éste es su gran reto para la razón política dominante —a la que acusa de no saber salir de los esquemas de dominación— y para el sentimiento moral espontáneo —al que fuerza a purificarse de toda contaminación de venganza—. Para la no violencia, renunciar a la violencia que se justifica como instrumento de realización de la justicia, por coherencia con el respeto radical a la dignidad de todo ser humano, es el único modo de romper la espiral de violencias justicieras.

En segundo lugar, la no violencia pretende ser una alternativa política, no una mera conducta personal. Esto le exige que no se afirme sólo como convicción moral sino que acepte responsabilizarse de las consecuencias de su práctica y que elabore estrategias que muestren su eficacia en la realización de la justicia, de modo tal que se desmantele el argumento de quienes afirman acudir a la violencia como razón última para hacer eficaz la realización de un derecho —algo que, por cierto y de nuevo, todos los violentos tienden a autoatribuirse—. La no violencia es también aquí radical en su respuesta, afirmando que no existe esa razón última para la violencia. En el caso de la violencia de ETA y su entorno, esto supone no simplemente —que también— mostrar la muerte y sufrimientos causados en las víctimas y las nefastas consecuencias de dicha violencia, sino, por un lado, resaltar lo que se ha conseguido

con iniciativas no violentas y, por otro, imaginar escenarios en los que los objetivos legítimos se persiguen con estrategias no violentas e impulsar al trabajo de gestión de los mismos. Lo que toca más específicamente a la educación en este campo es alentar la conciencia pacifista coherente y comprometida.

Avancé que el segundo argumento que proponen los partidarios de la violencia de ETA es que está justificada como medio para conseguir unos derechos —la soberanía del pueblo vasco— que de otro modo no se conseguirían. En parte podemos enfrentarnos a este argumento con las razones aducidas desde la no violencia, pero hay otro aspecto que nos hace entrar en una nueva zona de debate y en ciertas circunstancias de zozobra: ¿es que existe tal derecho? Hay educadores y educandos que pueden pensar más bien que no, porque entienden que el País Vasco no es sujeto del derecho de autodeterminación reconocido por las Naciones Unidas. Otros, en cambio, pueden encontrarse participando de la causa por la que dice luchar el violento: el derecho a la identidad nacional del pueblo vasco. En principio, hay que tratar de deslindar la violencia del problema de la soberanía, para enfrentarse a aquella y remitir a ésta a cuestión de confrontación democrática. Pero esto segundo puede no convencer ni a quien cree que hay un derecho que se trataría de reconocer, ni a quien cree que no lo hay y piensa además que toda reivindicación del mismo alimenta la violencia terrorista. Continuando el argumento de estos últimos: ¿hay que llegar incluso a la conclusión que sacan algunos de que es la causa nacionalista como tal la que debe rechazarse, porque estaría en la raíz de las estrategias violentas de su afirmación, o que, si no se rechaza en sí, debe al menos hibernarse hasta que la violencia desaparezca porque defenderla es hacer el juego a esa violencia? Responder afirmativa o negativamente a la cuestión tiene fuertes consecuencias por lo que respecta a la labor educativa que hay que realizar.

Por mi parte considero, por razones en las que no puedo entrar aquí,<sup>8</sup> que aunque deben combatirse todos los tics excluyentes y cómplices del nacionalismo no violento, no se le debe demonizar en cuanto tal, debe reconocérsele legitimidad democrática, y desde la proclamada indivisibilidad de los derechos humanos, debe reconocerse la legitimidad de que sea una causa actuante ya en el marco de todos ellos para quienes hacen una lectura nacionalista de la realidad del País Vasco. Como igualmente debe reconocerse la legitimidad, desde las dificultades existentes para precisar los sujetos colectivos de autodeterminación, de las posturas no nacionalistas.

En este sentido, estaríamos aquí en el campo de lo opcional, en el campo de lo que, por lo que se refiere a la labor educativa, hay que actuar con los criterios de respeto a la pluralidad y neutralidad que se precisaron antes. A la actividad formadora le tocaría sensibilizar a la legitimidad de esas posturas plurales que se confrontan democráticamente, denunciar la manipulación que se hace de los derechos cuando para defender unos se quebrantan sin escrúpulos otros, concienciar sobre la auténtica y delicada y compleja indivisibilidad de los derechos de modo tal que se busquen estrategias que los realicen lo más posible a todos.

Desbordando ahora las orientaciones que he ido proponiendo en torno al cultivo de la dimensión argumental del proceso de asunción de valores y de maduración moral, voy a hacer unas breves observaciones sobre la dimensión que nos falta, la *motivacional*. En principio, en las teorías de la educación moral se insiste en que de lo que se trata en este terreno es de que los educandos vayan evolucionando desde la asunción de motivaciones heterónomas de conducta —como el castigo o la autoridad— a motivaciones autónomas. Aplicado a nuestro tema: tengo la impresión de que muchos de los educandos que apoyan la violencia de ETA, de que muchos de los que participan en la violencia callejera, tienen una fuerte motivación heterónoma, ligada a la autoridad que tienen para ellos los “dogmas” que se afirman en su grupo de pertenencia y los líderes de los mismos. Precisamente por eso, es educativo y no sólo políticamente relevante que los líderes se despeguen de esa violencia, arrastrando en ese despegue a los adolescentes y jóvenes, y ésa es por cierto una de las esperanzas de la tregua. Pero evidentemente, ése debe ser sólo un paso que posibilite abrir un diálogo educativo en el que todos vayan construyendo su autonomía moral. Autonomía que, como recuerda Kant,

es obediencia a las leyes racionales que nos damos a nosotros mismos, esto es, a las leyes que pueden universalizarse porque no instrumentalizan a las personas.

Los valores que se asumen en esta compleja dinámica en la que se articula afectividad, intelecto y motivación, no se expresan sólo como convicciones; generan también los *comportamientos* correspondientes. A ellos debe incitar igualmente la educación para la paz frente a la violencia. En este sentido, dos líneas de actuación se presentan como posibles. Una de ellas es la de animar a participar activa y permanentemente en algunos de los grupos por la paz y la libertad que ha generado el movimiento ciudadano. La otra, que no es fácil cuando en los centros escolares o en los grupos se cuenta con simpatizantes de la violencia, es explicitar y multiplicar las denuncias y las tomas de postura alternativas en los propios centros u organizaciones.

## 5 El horizonte del perdón

La utopía de la paz, enfrentada a la violencia, pretende generar una sociedad en la que la resolución violenta de los conflictos sea sustituida por su resolución pacífica y creativa. Sabe que el conflicto es parte de la condición humana y que puede ser además ocasión de crecimiento y por eso no pretende apuntar a un mundo en el que no exista sino a un mundo en el que se viva de otra manera. Esta utopía así planteada diseña un horizonte de futuro que nunca se alcanza plenamente pero que se convierte en referencia crítica y orientadora de la acción en el presente. Las propuestas educativas que han ido apareciendo pretenden precisamente transformar convicciones y acciones para que el presente violento derive en futuro no violento. Pero ¿qué pasa con el pasado, con el sufrimiento que la violencia ha generado, con las víctimas que ha producido?

H. Arendt ha reflexionado con notable lucidez sobre la fragilidad de la acción humana, que se expresaría como irreversibilidad sobre lo que ha pasado y fue negativo y como imprevisibilidad sobre lo que va a venir y resulta amenazador. Esa fragilidad, comenta, se transforma en fuerza con un doble remedio: el del *perdón* respecto a las acciones pasadas y el de la *promesa* respecto a las futuras.<sup>9</sup> El perdón es así, si se quiere, la utopía hacia el pasado. En realidad, lo dramático de la violencia mortífera —la que quita la vida u otros bienes irreparables— respecto a otras injurias entre los humanos, es que hay en ella algo de irreversible de modo radical: quienes fueron asesinados no pueden ser vueltos a la vida. A pesar de todo, incluso a lo más trágico del pasado puede el perdón arancar cotas importantes de irreversibilidad. El perdón, cuando se vive adecuadamente, tiene una increíble potencialidad: hace nuevo el pasado violento al hacer que el enfrentamiento entre víctimas y victimarios se reviva de modo diferente, permitiendo así hacer nuevo el presente y proyectar un futuro en paz.

Ahora bien, aplicarlo a la vida política, a la violencia terrorista en concreto, es delicado, pide condiciones especiales. En principio, no hay que confundir el perdón con el “derecho de gracia” que la legislación otorga a los poderes políticos (amnistía e indulto): este derecho de gracia tiende a estar regido por la “ética de la responsabilidad” de la que hablaba Weber, aquella que piensa en las consecuencias de cara al bien común, de cara en este caso a la paz ciudadana; eso hace que en ciertas circunstancias pueda ser percibido como una injusticia por las víctimas. El perdón en sentido estricto es, en cambio, algo que conceden libremente las víctimas; es del orden de la “economía del don”, que nadie puede exigir a nadie (aunque las víctimas puedan entender que deben exigírselo a sí mismas), pues lo que en sí reclama la justicia es que la ofensa sea reparada, que haya una cierta reciprocidad, mientras que el perdón “olvida” la “deuda”, lo que alguien debe pagar por lo que ha hecho. Con todo, olvi-

dar la deuda no es olvidar los hechos: el que perdona debe recordarlos para perdonar, “rememora” lo que pasó, pero no por compulsión repetitiva sino para forzar potencialidades truncadas. El perdón es lo contrario del olvido que se confía que el tiempo genere. De todos modos, en la medida en que el encargado de concretar y exigir la deuda es el poder político (sistema judicial en especial, pero también posibilidades de gracia del poder ejecutivo), la distinción que acabo de hacer entre gracia y perdón se difumina, abriéndose una tensión, que hay que saber gestionar adecuadamente, entre lo que pide la ética política de la responsabilidad y lo que piden las víctimas, y que, por supuesto, se resuelve con mucha más facilidad cuando ambas demandas coinciden.

La otra cara de la oferta de perdón de la víctima es la de petición de perdón del victimario: opción siempre abierta para éste, que debe enfrentarse a la posibilidad de recibir una negativa. Pedir perdón supone, en sentido pleno, reconocer la falta, demandar expresamente el perdón y ofrecer garantías de que no se volverá a incurrir en la acción violenta. Evidentemente, esto último es lo mínimo que se debe exigir desde el punto de vista político-moral, apareciendo de este modo la otra medida que salva de la fragilidad a la acción humana, la promesa: formulada explícita o implícitamente, debe quedar clara la renuncia a la violencia, como condición indispensable para otorgar el perdón o la gracia públicos. Ahora bien, la petición plena de perdón es más que eso, implica lo que se ha convertido en una palabra maldita, en un insulto, el *arrepentimiento*. Las víctimas que ofrecen el perdón pueden ponerlo como condición del mismo, como mínimo de reparación que exigen, aunque no se excluye el perdón sin esa condición.

Cuando se conjugan adecuadamente las dos caras de la dinámica del perdón, éste, como dice de nuevo Arendt, libera de las consecuencias del acto tanto al que perdona como al que es perdonado, libera a cada uno de su propia carga.

No es éste el lugar para insistir en la relevancia y condiciones del perdón en la vida política. Pero sí es importante resaltar su importancia ante la tregua de ETA. En principio, esta tregua no obedece en modo alguno a la dinámica de quien pide perdón, pues se sitúa como un paso más, acomodado a las circunstancias, en un camino que se sigue legitimando en su conjunto. Por eso, es también comprensible la resistencia actual de las víctimas a ofrecer perdón. Ahora bien, si esta tregua se resuelve en abandono definitivo de la violencia, aparecerán inevitablemente cuestiones como éstas: ¿cómo hay que enfrentarse a la situación de las víctimas y de los victimarios?, ¿hay que contemplar dinámicas de gracia?, ¿hay que estimular dinámicas de demanda de perdón?, ¿hay que estimular en el respeto dinámicas de perdón?, ¿qué papel deben jugar las víctimas y qué requerimientos de las mismas deben ser atendidos? En definitiva: ¿cómo guardar una adecuada memoria, frente a la apuesta por el olvido, que sirva a la paz?

A la educación le corresponde aquí la tarea de concienciar a quienes viven los procesos educativos para que conciban correctamente estas dinámicas, para que aprendamos por un lado a ser capaces del perdón que se enfrenta tanto al rencor como al olvido, e igualmente a ser capaces de la aceptación de nuestra culpabilidad y nuestros errores como elemento decisivo en el camino de maduración y plenitud de todo ser humano. Aquí entran en juego sentimientos morales —de compasión, de arrepentimiento— hoy muy desprestigiados desde nuestra concepción de que lo valioso es la autosuficiencia a toda costa y de que las únicas relaciones que no nos humillan son aquellas en las que hacemos intercambios equitativos. Habrá que combatir en el trabajo educativo ese desprestigio, pero también salvando a esos sentimientos de su riesgo, de su arbitrariedad, remitiéndolos a la dignidad humana que todos tenemos, hayamos hecho lo que hayamos hecho. Ésta es, me parece, una tarea especialmente significativa en momentos como los presentes.

### NOTAS

1. Más tempranamente, plasmé por escrito la necesidad de enfrentarnos desde la educación a la violencia de ETA en una

- “unidad didáctica” dirigida a los alumnos de 3º de BUP con el título *Pensar la violencia para hacer la paz* (primera parte), editada en Bilbao por Adarra en 1987. He hecho una breve reflexión sobre ella y su puesta en práctica, no exenta de cierta autocrítica, en “¿Hablar de ETA en las aulas?”, *Bakehitzak*, 19 (1996), 18-19.
2. Una de las grandes disputas de los primeros años de la democracia giró en torno al modo en que se debía respetar el pluralismo en la educación: si se debía acoger el pluralismo en los centros escolares (al menos en todos los apoyados con dinero público) o promover el pluralismo de centros escolares (unos público-pluralistas-neutrales y otros privados con “carácter propio”) entre los cuales pudieran elegir los padres. No entro aquí en este debate que abocó a la segunda opción, que ceñía la neutralidad en sentido más estricto a los centros públicos.
  3. Así se afirma explícitamente en la LODE, ley reguladora del sistema educativo de 1985: “Los centros públicos desarrollarán sus actividades con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y de respeto de las opciones religiosas y morales a que hace referencia el artículo 27.3 de la Constitución”.
  4. Puede verse una buena presentación sintética de los diversos aspectos implicados en la educación moral en M. Vidal, *La estimativa moral. Propuestas para la educación ética*, Madrid, PPC, 1996.
  5. En *Ética nicomáquea*, Madrid, Gredos, 1988, 162.
  6. Puede encontrarse la elaboración de esta categoría en diversas obras de Walzer, especialmente en *Moralidad en el ámbito local e internacional*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.
  7. Es algo que he hecho por mi parte en “Claves do pensamento non violento”, en X.R. Jares (coord.), *Construir a paz. Cultura para a paz*, Vigo, Xerais, 1996, 161-169.
  8. He explorado estas razones, aunque con otra línea argumental, y he precisado mi postura personal en “Identidad nacional y violencia. El caso vasco”, en Kepa Aulestia, Xabier Etxeberria, Carlos Martínez Gorriarán y Demetrio Velasco, *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, vol. I, Bilbao, Bakeaz, 1998, 25-82.
  9. Entre varias obras en las que aborda este tema puede consultarse especialmente *La condición humana* (Barcelona, Seix Barral, 1974; Barcelona, Paidós, 1993).

Xabier Etxeberria, *La educación ante la violencia en el País Vasco*, Cuadernos Bakeaz, nº 31, febrero de 1999.

© Xabier Etxeberria, 1999; © Bakeaz, 1999.

*Las opiniones expresadas en estos trabajos no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.*

**Cuadernos Bakeaz** es una publicación monográfica, bimestral, realizada por personas vinculadas a nuestro centro o colaboradores del mismo. Aborda temas relativos a economía de la defensa, políticas de cooperación, educación para la paz, guerras, economía y ecología; e intenta proporcionar a aquellas personas u organizaciones interesadas en estas cuestiones, estudios breves y rigurosos elaborados desde el pensamiento crítico y desde el compromiso con esos problemas.

**Director de la publicación:** Josu Ugarte • **Coordinación técnica:** Blanca Pérez • **Consejo asesor:** Joaquín Arriola, Nicolau Barceló, Anna Bastida, Roberto Bermejo, Jesús Casquette, Xabier Etxeberria, Adolfo Fernández Marugán, Carlos Gómez Gil, Rafael Grasa, Xesús R. Jares, José Carlos Lechado, Arcadi Oliveres, Jesús M<sup>a</sup> Puente, Jorge Riechmann, Pedro Sáez, Antonio Santamaría, Angela da Silva, Ruth Stanley, Carlos Taibo, Fernando Urrutikoetxea • **Títulos publicados:** 1. Carlos Taibo, *Veinticinco preguntas sobre los conflictos yugoslavos* (ed. revisada); 2. Xabier Etxeberria, *Antirracismo*; 3. Roberto Bermejo, *Equilibrio ecológico, crecimiento y empleo*; 4. Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*; 5. Xabier Etxeberria, *La ética ante la crisis ecológica*; 6. Hans Christoph Binswanger, *Protección del medio ambiente y crecimiento económico*; 7. Carlos Taibo, *El conflicto de Chechenia: una guía de urgencia*; 8. Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*; 9. Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo*; 10. Angela da Silva, *Educación antirracista e interculturalidad*; 11. Pedro Sáez, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*; 12. Martín Alonso, *Bosnia, la agonía de una esperanza*; 13. Xabier Etxeberria, *Objeción de conciencia e insumisión*; 14. Jörg Huffschmid, *Las consecuencias económicas del desarme*; 15. Jordi Molas, *Industria, tecnología y comercio en la producción militar: el caso español*; 16. Antoni Segura i Mas, *Las dificultades del Plan de Paz para el Sáhara Occidental, 1988-1995*; 17. Jorge Riechmann, *Herramientas para una política ambiental pública*; 18. Joan Roig, *Guinea Ecuatorial: la dictadura enquistada*; 19. Joaquín Arriola, *Centroamérica, entre la desintegración y el ajuste*; 20. Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil*; 21. Jörn Brömmelhörster, *El dividendo de la paz: ¿qué abarcaría este concepto?*; 22. Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educación en la reinención de la solidaridad*; 23. Helen Groome, *Agricultura y medio ambiente*; 24. Carlos Taibo, *Las repúblicas ex yugoslavas después de Dayton*; 25. Roberto Bermejo, *Globalización y sostenibilidad*; 26. Roberto Bermejo y Álvaro Nebreda, *Conceptos e instrumentos para la sostenibilidad local*; 27. Jordi Roca, *Fiscalidad ambiental y “reforma fiscal ecológica”*; 28. Xabier Etxeberria, *“Lo humano irreductible” de los derechos humanos*; 29. Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos*; 30. Carlos Gómez Gil, *Una lectura crítica de la cooperación española. Lo que nunca nos dicen*; 31. Xabier Etxeberria, *La educación ante la violencia en el País Vasco* • **Diseño:** Jesús M<sup>a</sup> Juaristi • **Fotocomposición:** ABD • **Impresión:** Grafilur • **ISSN:** 1133-9101 • **Depósito legal:** BI-295-94.

**Suscripción anual** (6 números): 1.500 ptas. • **Suscripción de apoyo:** 2.250 ptas. • **Forma de pago:** Domiciliación bancaria (indique los 20 dígitos correspondientes a entidad bancaria, sucursal, control y c/c.), o transferencia a la c/c. 2095/0365/49/3830626218, de Bilbao Bizkaia Kutxa • **Adquisición de ejemplares sueltos:** estos cuadernos, y otras publicaciones de Bakeaz, se pueden solicitar contra reembolso (350 ptas. de gastos de envío) a la dirección abajo reseñada. Su PVP es de 250 ptas./ej.