

bakeazbakeazbakeazbakeazbakeaz

**Sobre la tolerancia
y la neutralidad
del educador ante
la violencia terrorista**

Xabier Etxeberria

Escuela de Paz | 7

Dirección: José Ángel Cuerda, Xabier Etxeberria y Josu Ugarte

Coordinación editorial: Blanca Pérez

La **Escuela de paz** es un lugar de encuentro y de diálogo, un instituto de formación e investigación, un centro de información y documentación, un equipo de consejo, mediación e intervención en el medio escolar, y un instrumento de análisis crítico y de denuncia pública, que nace con el objetivo de educar en una cultura de paz fundada en la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, del desarrollo sostenible, de una ciudadanía democrática y cosmopolita, y de una ética cívica basada en la tolerancia y la solidaridad intercultural.

Bakeaz es una organización no gubernamental fundada en 1992 y dedicada a la investigación. Creada por personas vinculadas a la universidad y al ámbito del pacifismo, los derechos humanos y el medio ambiente, intenta proporcionar criterios para la reflexión y la acción cívica sobre cuestiones relativas a la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación teórica entre economía y ecología, las políticas hidrológicas y de gestión del agua, los procesos de Agenda 21 Local, las políticas de cooperación o la educación para la paz y los derechos humanos. Para el desarrollo de su actividad cuenta con una biblioteca especializada; realiza estudios e investigaciones con el concurso de una amplia red de expertos; publica en diversas colecciones de libros y boletines teóricos sus propias investigaciones o las de organizaciones internacionales como el Worldwatch Institute, ICLEI o UNESCO; organiza cursos, seminarios y ciclos de conferencias; asesora a organizaciones, instituciones y medios de comunicación; publica artículos en prensa y revistas teóricas; y participa en seminarios y congresos.

Esta publicación está impresa en papel reciclado.

Las opiniones expresadas en este ensayo no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.

La edición de esta publicación ha sido posible gracias a la financiación de la **Dirección de Derechos Humanos y Cooperación con la Justicia** del Gobierno Vasco.

© Xabier Etxeberria, 2005

© Bakeaz, 2005

Santa María, 1-1º • 48005 Bilbao

Tel.: 94 4790070 • Fax: 94 4790071

Correo electrónico: escueladepaz@bakeaz.org

<http://www.bakeaz.org>

ISSN: 1698-2258

Depósito legal: BI-503-05

Índice

• Las condiciones clásicas de la tolerancia	5
• Lo prototípico que se ha juzgado intolerable	7
• La tolerancia liberal ilustrada	10
• La tolerancia en el contexto de la diversidad etnocultural	16

Las hipótesis de arranque de este trabajo son las siguientes: 1) definir con precisión las formas y límites de la neutralidad del educador —y tener luego una práctica coherente— es un aspecto decisivo de la educación para la paz ante los fenómenos violentos en general; 2) esta demanda es especialmente apremiante, a la vez que más exigente en su práctica, cuando la educación se confronta concretamente con la violencia terrorista; 3) para precisar éticamente el sentido y los límites de la neutralidad hay que relacionarla con la propuesta moral sobre la tolerancia. En las líneas que siguen pretendo justificar y desarrollar estas hipótesis, con la esperanza de que ayuden a orientar luego la práctica educativa.

Abordaré tal tarea exponiendo sintéticamente la teoría sobre la tolerancia y aplicándola, al hilo de dicha exposición, a las exigencias educativas que se plantean en torno a la neutralidad.¹ Puede parecer que es un rodeo teórico algo largo (implicará cuestiones que no tienen relación directa con el tema de la neutralidad en el educador), pero entiendo que es condición necesaria para que la fundamentación de las propuestas que se vayan haciendo tenga suficiente solidez. Además, el que educadores y educadoras conozcan con cierto detalle y globalidad lo que implica la tolerancia puede resultarles de utilidad no sólo para tenerlo presente en sus actitudes como educadores (aquí, de modo explícito ante el terrorismo), sino también para ayudar a su trabajo en pro de que el espíritu tolerante sea adecuadamente interiorizado por sus alumnas y alumnos.

Un último considerando introductorio que convendría hacer ante una tarea como ésta es el de definir con precisión qué se va a entender por violencia terrorista, dado que es ante ella ante la que voy a confrontar de modo específico la cuestión de la tolerancia-neutralidad del educador. Pero éste es un trabajo que ya he abordado de forma pormenorizada con Galo Bilbao en otro estudio al que me remito.² Aquí basta con apuntar que tendré sobre todo en cuenta el terrorismo que se ha producido en nuestro ámbito geográfico (España/Francia desde el País Vasco) y que incluiré como sus víctimas a aquellas que han sufrido la violencia de ETA y sus ramificaciones —claramente dominante—, pero también la del GAL y grupos similares (en forma de muerte, heridas y sus secuelas, secuestro, amenazas y coacciones, pérdidas materiales...), y la ilegítima del Estado (irrespeto grave —sobre todo en forma de tortura— de lo que exigen los derechos humanos en la lucha contra la criminalidad).

1. Aprovecharé para ello reflexiones precedentes que he planteado en estas obras: *Perspectivas de la tolerancia*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1997; *La educación para la paz ante la violencia de ETA*, Bilbao, Bakeaz, 2003.

2. Véase *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz, 2005, cap. I.

Avanzaré hacia el objetivo anunciado en cuatro pasos: planteo primero las que han sido consideradas condiciones clásicas para que se dé la tolerancia; en segundo lugar, reviso los referentes históricos más centrales para lo intolerable; paso luego a analizar con detalle el más decisivo de ellos, el referente liberal; y acabo explorando la conexión actualmente relevante entre tolerancia e identidades colectivas.

• Las condiciones clásicas de la tolerancia

Para hablar de que una determinada conducta es tolerante, se han ido postulando tradicionalmente una serie de condiciones que conviene tener presentes para sacar las primeras conclusiones de cara al objetivo propuesto, pero también para poder ver cómo se ha ido transformando este concepto. Pueden sintetizarse en estas tres:

- Lo que se plantea tolerar debe producir desaprobación acompañada de la tendencia correspondiente a impedirlo. Se tolera lo que en principio se considera un mal. Desde este punto de vista, tolerar tiene como sinónimo *soportar*. Lo que se ve bien o incluso lo que nos resulta indiferente, no se tolera.
- Quien tolera efectivamente es aquel que tiene poder para impedir u obstaculizar lo que desaprueba. El *acto* de tolerancia implica disponer de ese poder. En caso contrario, puede haber o no disposición interna a tolerar, pero se carece de la posibilidad de producir la conducta correspondiente. Esto es, tolera en la práctica el que puede hacerlo.
- Quien tolera es quien encuentra razones a favor de la abstención que superan las razones a favor de la intervención que está en su mano hacer. Esto significa que la tolerancia es un acto intencional, un acto decidido por el peso de determinados argumentos. De aquí se desprenden dos cuestiones que son especialmente relevantes.

En primer lugar, lo que conecta la tolerancia con la ética es la dinámica de las razones. Cuando tolero por buenas razones morales, mi tolerancia es también moral; cuando las razones son inadecuadas, mi tolerancia es inmoral.

Hay determinadas posturas que pueden considerarse siempre sustentadas en malas razones: 1) tolerar por *dejadez* e indiferencia: como no me crea problemas personales lo que podría no tolerar, aunque no lo considere pertinente, me inhibo; 2) tolerar por cobardía: como puede crearme problemas personales el no tolerar, el enfrentarme al mal en cuestión, lo tolero aunque a priori lo considere intolerable.

Pero esto no significa que necesariamente lo que uno supone son adecuadas razones morales para tolerar o no tolerar, sean razones correctas. Teniendo presente que las más aducidas han sido la paz, la verdad y la libertad, habrá que ir haciendo respecto a ellas los oportunos discernimientos.

En segundo lugar, como puede verse por lo precedente, en la búsqueda de razonabilidad moral está implicada la distinción entre lo tolerable (lo que tiene buenas razones para ser tolerado) y lo intolerable (lo que no debería ser tolerado). Lo que significa que, desde el punto de vista moral, lo tolerable se define adecuadamente cuando se define también de modo pertinente lo intolerable. O dicho de otra manera: que toda propuesta moral de tolerancia debe implicar un límite para la misma. Aunque luego cabe postular que este límite de lo intolerable debe ser asumido de modo absoluto —no debería tolerarse nunca lo que entra dentro de él— o puede plantearse de modo relativo —cabría tolerar en circunstancias que justifiquen la excepción—.

Aplicación a la educación confrontada con el terrorismo

■ **El poder del educador.** El educador tiene un determinado grado de poder ante sus alumnos, suficientemente significativo como para que quepa hablar de que dispone de capacidad efectiva para ejercer la tolerancia ante algunos de sus comportamientos y por tanto de *responsabilidad moral* para discernir cuándo y con qué límites ejercerla.

Por lo que respecta al tema de la tolerancia-neutralidad, el poder que más interesa resaltar es el relativo a su capacidad de permitir o denegar la palabra a sus alumnos, el de emitir juicios morales sobre lo que dicen (que está en principio recubierto de autoridad moral) y el de hacer que incida lo que se dice o no se dice en las calificaciones escolares.

Ciertamente, se trata de un poder limitado. Hoy en día, desde la sensibilidad de la tolerancia liberal que se comentará luego, tiene condicionantes externos razonables, a fin de que no use ese poder de modo arbitrario, a fin de que no caiga en actitudes intolerantes. Además, tiene con frecuencia condicionantes internos no razonables pero fácticos, que debilitan lo que puede hacer: son los *problemas de disciplina*, que habrá que tener presentes como *circunstancias para la tolerancia*. Poder, pues, limitado, pero a pesar de ello poder suficiente.

■ **Respuesta del profesor ante la violencia terrorista.** Lo que aquí se está planteando de modo más inmediato como comportamiento de posible tolerancia por parte del profesor es el apoyo verbal a la violencia terrorista que en grados diversos pueden dar sus alumnos. ¿Debe tolerarlo en nombre de la neutralidad que se le impondría?

En principio, hay que tener presente, a la hora de afrontar esta cuestión, toda forma de terrorismo, pero ciertamente hay que comenzar por hacer presente el terrorismo que se da en el propio entorno, en nuestro caso el terrorismo en/del País Vasco. Sólo de ese modo podrá mostrarse que tratar de terrorismos más lejanos en su origen y/o actuación no es un escapismo para no tratar los de la propia tierra. Aunque habrá que reconocer que son éstos los más difíciles de abordar, no sólo en la vida político-social sino también en la educación.

La pregunta antes avanzada presupone que el propio profesor tiene que comenzar preguntándose previamente si la violencia terrorista tiene alguna justificación que puede hacerla permisible o tolerable (*comprensible*) o entra dentro de lo intolerable. Si fuera en sí intolerable (como se va a defender aquí) y el profesor la considerara tolerable, deberá denunciarse tal actitud, para comenzar, desde el propio estamento educativo. En cualquier caso, la respuesta que el profesor dé a esta cuestión será decisiva de cara a su comportamiento como educador.

De todos modos, el profesor puede considerar que esa violencia es en sí inaceptable, pero entender a su vez que debe inhibir su juicio (opción por la neutralidad) para respetar la libertad de sus alumnos (algo supuesto como criterio educativo prioritario). Su neutralidad así postulada se expresaría en dos niveles: no emisión de juicios por su parte en torno a la violencia terrorista, al margen de lo que digan o dejen de decir sus alumnos, y no emisión de juicio —ni aprobatorio ni condenatorio— cuando sus alumnos opinen sobre esa violencia.

De cara a lo primero, la estrategia más sencilla es ignorar la violencia terrorista —la del propio país en especial— en la actividad educativa, no entrar a analizarla. Aunque entonces debe justificarse educativamente por qué no se hace lugar a un problema social tan relevante en la educación, manteniéndola de ese modo alejada de la realidad. Si se es sensible a este argumento, puede plantearse en las aulas el «problema del terrorismo», pero conduciéndolo pedagógicamente de forma tal que —para salvar esa postulada neutralidad— en el momento de emitir juicios se permite a los alumnos que pronuncien el que deseen (se toleran todos), mientras que el profesor omite el suyo (se mantiene en la neutralidad).

Ante un planteamiento como éste y sobre la base de que no debe tolerarse-soportarse lo intolerable, la gran pregunta que habrá que abordar más adelante es la siguiente: ¿hay argumentos morales sólidos para defender la neutralidad del educador respecto a lo que se considera intolerable?

■ **Indiferencia y cobardía.** He avanzado antes que hay *razones* para tolerar que no pueden ser consideradas morales en ningún caso y que, por tanto, no deberían estar presentes en la conducta del educador confrontada con la violencia terrorista. Dicho en el lenguaje de la neutralidad: no se puede ser neutral por indiferencia/dejadéz o por cobardía.

Puede caer en la indiferencia aquel educador al que, por las materias que enseña, o por la edad o tipo de alumnos a los que atiende, o por el contexto social del centro en que está, etc., le resulta cómodo ignorar la cuestión del terrorismo y tener a partir de ahí una *tolerancia pasiva* que no deja de ser eficaz. Si parte del supuesto de que tal vivencia es intolerable y de que la educación debe hacerse cargo *a su modo* de todas las cuestiones sociales moralmente relevantes (consideraciones ambas que entiendo básicas), dicha actitud debe resultarle inaceptable. El sentido de la responsabilidad como educador tiene que espolearle a hacerse cargo de esta cuestión, aunque tenga que buscar los lugares y los modos educativos (no todo se hace en la propia aula, ni todos tienen que hacerlo todo).

Cae en la cobardía aquel que por miedo a las consecuencias adversas que le traerá abordar el tema del terrorismo en su clase y/o en otros lugares educativos (claustros, actos especiales, etc.) si lo aborda como lo no tolerable, se inhibe de tratarlo a pesar de que entiende que debería hacerlo por sentido moral. Hay que aclarar, de todos modos, que cobardía no es temeridad. De acuerdo con el esquema aristotélico de las virtudes, hay que saber encontrar el justo término medio que es el que nos da de verdad la valentía. Ésta, para empezar, no supone ausencia de miedo sino control adecuado del mismo, lo que implica que se integra en ella la prudencia. Repito a este respecto lo que avancé en un texto precedente. La valentía prudente es la que mesura la asunción del riesgo, la que busca el adecuado equilibrio entre la atención a la acción que se impone por deber y las circunstancias existentes (en el contexto educativo y en la sociedad), la que busca medios y estrategias de riesgo que expresan lo precedente y no contradicen la moralidad, la que está atenta al conjunto de consecuencias (en uno mismo, en los alumnos, etc.) que generará la acción emprendida. Ésta es así una valentía que discierne moralmente sobre los peligros asumibles y los modos de asumirlos, pero que no es la versión *elegante* de la pusilanimidad, porque está dispuesta a arriesgar incluso la propia vida, cuando analizados los diversos factores entiende que es una opción que se impone. Como orientación general, la inhibición plena tiene todas las posibilidades para ser considerada no como valentía prudente sino como cobardía.

• Lo prototípico que se ha juzgado intolerable

Teniendo especialmente presente aquí la tradición europeo-occidental a partir del siglo V,³ cabe destacar —por supuesto, de forma simplificada— dos grandes etapas históricas por lo que se refie-

3. Tomo como momento simbólico de comienzo el año en el que se decide la primera pena capital por herejía, el 395 (los pasos de largo alcance en la consolidación de la intolerancia contra los herejes se dan en los siglos XII y XIII). En el último apartado haré una breve referencia a la tolerancia en algunos imperios antiguos.

re a lo que ha sido juzgado intolerable. La frontera entre las dos la marca la Ilustración. Las presento esquemáticamente (la segunda la desarrollaré en el apartado siguiente), completándolas con una tercera referencia a lo intolerable que en ciertos sentidos desborda esta frontera.

■ **Etapa preilustrada.** En la etapa preilustrada lo considerado intolerable tiene que ver sobre todo con el tema de la verdad en cuestiones juzgadas decisivas: es intolerable en unos casos la palabra que la niega (en especial la herejía respecto a las verdades religiosas) y en otros, por lo que respecta a las verdades morales, también la conducta que la contradice (por ejemplo, la homosexualidad, que se enfrentaría a la ley natural).⁴

La postura de fondo es que resulta un absurdo pretender que hay *derecho al error*, porque éste es en sí un mal. Cuando alcanza una relevancia suficiente, pasa a ser intolerable y debe ser tratado socialmente como tal. Aparece aquí lo que se denominó la «santa intolerancia». Dado, además, que ese error, que se entiende daña no sólo a la persona implicada sino a todo el cuerpo social, es visto con la potencialidad propia de la peste, con la capacidad de difusión incontrolada de ésta, se es absolutamente radical frente a él. Si no se obtiene la retractación pública y el cambio correspondiente de conducta, se *extirpa* la amenaza, además de modo ejemplarizante, con la ejecución pública.

El supuesto de esta postura es que en caso de polémica en torno a la verdad hay una referencia de autoridad que la zanja, disponiendo de la última palabra, la que la define inapelablemente. Se trata en general de la autoridad religiosa, que se apoya luego para ser eficaz en la autoridad civil, la cual recibe a su vez de la primera una legitimación.

En este marco de referencias la tolerancia se expresa como tolerancia del *mal menor*. En versión de la escolástica: el mal no es tolerable; pero a veces se crea en la práctica una situación dilemática entre dos males; en cuyo caso hay que *elegir*, esto es, tolerar el mal menor; lo que se justifica como reducción de mal. Partiendo de estos supuestos se percibe que la estrategia de tolerancia —combinada con la santa intolerancia—: 1) es siempre un deber frente al mal, esto es, la atención está centrada en el mal a evitar, que a veces pide soportar cierto mal; 2) ello se hace desde la referencia al bien decisivo de la religión y la moral verdaderas.

■ **Ilustración liberal.** Con la Ilustración liberal lo juzgado intolerable se desplaza decididamente: la referencia no va a ser la verdad sino la libertad individual. Se declara ésta como derecho humano intangible, con lo que lo intolerable pasa a ser la conducta que atenta contra ella.

Lo primero que conviene subrayar, a partir de ello, es que la dinámica tolerancia/intolerable no es lo que existe en unas sociedades y no en otras. Existe en todas. Lo que cambia es el *hiperbien* —por utilizar una categoría de Taylor—, el referente decisivo que se tiene presente para definir lo que es intolerable. Es él el que aporta las razones para la tolerancia y los límites de la misma.

En la tolerancia liberal aparece el *derecho al error* que antes se negaba, por considerarlo condición del respeto a la libertad: hay que tolerar los comportamientos que entiendo equivocados de ésta que no supongan coacciones directas a otras libertades.

4. No es que esto sea lo único intolerable. Está también, por ejemplo, el referente del valor de la vida —que hace intolerables determinadas conductas que atentan contra ella— o el de la sacralidad de la autoridad civil y religiosa, que hace especialmente execrable el delito de *traición*, etc. Aquí me centro en lo que tiene que ver directamente con la verdad porque es el referente que más entra en juego cuando se transforma el sentido de lo intolerable con la Ilustración, aquel, además, a partir del cual se acaban considerando los otros, incluso el de la vida y el de la autoridad.

Quienes señalan con precisión cuáles son las conductas intolerables en relación con la libertad y asumen las pertinentes iniciativas represivas, son ahora las autoridades civiles, que, para no contradecir los supuestos del hiperbien, tienen que ser democráticas (ser expresión del ejercicio colectivo de las libertades) y actuar democráticamente en el enjuiciamiento y la penalización.

■ **Lo intolerable asignado a la condición humana.** Lo que es considerado propiamente intolerable en los dos planteamientos precedentes es siempre un *comportamiento*, en forma de palabras u obras.

El ilustrado prohíbe además, por coherencia, que pasemos de no tolerar el comportamiento de una persona a no tolerar a la persona en cuanto tal, pues se la afirma sujeto de dignidad inalienable. En el preilustrado cabe más fácilmente el deslizamiento que acaba considerando intolerable la persona que tiene conductas intolerables, que la harían como tal indigna, sobre todo si se le achacan inclinaciones difícilmente corregibles (como la citada de la homosexualidad) o perversidad cuasi consustancial por lo que es.

Esta consideración nos permite discernir entre dos objetivos para la tolerancia y lo intolerable: el citado del comportamiento y el de la *condición* de la propia persona, que es lo que pasa a ser intolerable. Esto último es algo que aparece con toda claridad en la postilustración con el fenómeno del racismo, esto es, del racismo que se pretende justificado: habría razas que por ellas mismas no sólo serían menos inteligentes que otras —justificación del dominio—, sino más propensas a la maldad —justificación de la intolerancia—, razas que amenazan, de nuevo con la peligrosidad de la peste, ahora a través del mestizaje y la cercanía, a todo el cuerpo social de la raza superior. Aquí el referente es el hiperbien de la superioridad de una raza, que hay que mantener libre de las amenazas externas, que son intolerables. En efecto, la expresión más pura y dura de esta lógica de asignación de lo intolerable ha sido el nazismo, pero tendremos que preguntarnos cuánto de ella está latentemente presente ante fenómenos como la inmigración y también ante la violencia terrorista.

Si el señalamiento de lo intolerable tiene siempre un momento de dureza —debe ser reprimido—, éste adquiere especial dramatismo cuando lo primero es asignado a una determinada condición humana. Porque entonces no cabe el cambio ni la conversión de la persona, que la haría tolerable-aceptable. Cabe sólo la marginación y, como remedio más *eficaz*, el exterminio. Por supuesto, es la negación más radical del enfoque de la tolerancia ilustrada.

Una última observación que se desprende de las consideraciones precedentes es ésta: según cómo se declare lo intolerable, la intolerancia correspondiente puede tener una versión intragrupal (contra miembros del propio grupo) o intergrupala (de unos grupos contra otros, especialmente cuando se remite a la *condición*). Éste es un nuevo aspecto que tampoco deberá pasarse por alto y que retomaré en el último apartado.

Aplicación a la educación confrontada con el terrorismo

■ **Postura del educador basada en el esquema de la tolerancia ilustrada.** La primera consideración que debe hacerse, con evidencia moral hoy en día, es que el educador, cuando se plantee como educador su postura de tolerancia-neutralidad ante la violencia terrorista, no puede hacerlo teniendo como referencia el marco preilustrado sino el ilustrado, aunque tenga que hacerlo con ciertas consideraciones críticas y ciertos desarrollos. Por la simple y decisiva razón de que el primero es contrario en su lógica a los derechos humanos universales (por consiguiente, también, a los deberes impondibles universalmente) y el segundo, en cambio, se inspira en ellos. En el apartado siguiente veremos con detalle cómo habrá que concretar esto, por lo que de momento señalo sólo los interrogantes más importantes.

¿Puede significar eso que el educador debe tener neutralidad ante toda opinión de sus alumnos como forma de respetar el *derecho al error*? Para responderse convendrá tener presente, al menos, que se trata de *derecho al error* que se asume de tal modo que no supone coacción de las libertades de otros.

Visto lo mismo desde otro ángulo. Dado que no debe haber ninguna autoridad impositiva de la verdad, ¿no significa eso que el educador como educador debe inhibir su autoridad, esto es, debe ser neutral en todo lo referente a las verdades religioso-morales, entre las que cabe incluir las relacionadas con la violencia, a la que se le podrían encontrar razones y contextos de justificación? De nuevo, aquí, para responder habrá que tener decididamente presente el referente de los derechos humanos.

■ **Remisión del terrorista a la intolerancia preilustrada y a la intolerancia racista.** Un segundo bloque de consideraciones tiene que ver con el esquema tolerable/intolerable que funciona en quienes ejercen la violencia terrorista. El educador, a la hora de referirse a él, a la hora de plantearse su posible neutralidad, tendrá que tener presente todo lo que en él hay de remisión, por un lado, a lo que aquí he llamado (in)tolerancia preilustrada y, por otro, a la (in)tolerancia racista.

Hay remisión a la intolerancia preilustrada en la medida en que el terrorista:

- Se autoarroga ser la autoridad pertinente para tener la última palabra sobre la *verdad político-normativa*, incluya o no además verdad religiosa.
- Excluye como falsa toda otra propuesta que contradiga la suya.
- Trata de imponer la suya por la fuerza violenta, entendiéndose legitimado para ello por estar en la verdad —la que él ha decidido— y protegerla.

Esto es, tiene lógicas muy similares a las de la Inquisición. Va incluso más lejos, porque está dispuesto a la instrumentalización pura de personas que no considera necesariamente en el error, si ello es preciso para la realización de su verdad (víctimas *colaterales* de los atentados, atentados indiscriminados).

Hay remisión a lógicas de intolerancia racista:

- De modo explícito cuando el terrorista delimita una frontera étnica del nosotros/ellos de tal naturaleza que *ellos* —contra los que se dirige su violencia— son intrínsecamente perversos (encuentra en esto la justificación).
- De modo más soterrado cuando, a veces confesadamente, a veces fácticamente, fusiona la opinión política que tiene el adversario con la propia personalidad de éste, hasta tal punto que convierte lo que es comportamiento —en sí cambiable— en condición de identidad —incambiable—. La prueba trágica de esta dinámica la encontramos en que, como el racista, se considera autorizado para matar —*exterminar*— al contrario, sin más razón que dicha identificación.

• La tolerancia liberal ilustrada

Acabo de adelantar que la cuestión de la neutralidad del educador tiene que plantearse decididamente dentro del esquema de la tolerancia ilustrada, aunque deba tratarse de una asunción crítica. Por eso conviene indicar con cierto detalle lo que implica. Desde el punto de vista reflexivo, entre quienes han ido precisándola cabe destacar a Locke, Voltaire, Kant y Mill.⁵

■ **Referente ideológico.** El referente ideológico de fondo es una concepción de los seres humanos como *individuos separados* iguales, sujetos de dignidad, esto es, no instrumentalizables, con el derecho decisivo de libertad (libertades civiles y políticas), desde el que, por un lado, podemos proyectar nuestra propia autorrealización y, por otro, podemos establecer acuerdos con otros (tanto para el intercambio mercantil como para la convivencia). Como he resaltado, esto significa que el hiperbien de referencia va a ser la autonomía personal.

■ **Contexto histórico: la tolerancia como respeto a la persona libre.** El contexto histórico inicial es el de la superación de las guerras de religión. Frente al principio de que puede imponerse por la violencia una creencia (la del monarca), se pasa al principio de que debe respetarse que las creencias se decidan desde la libertad, siendo tolerantes con quienes no piensan como nosotros. Las razones de esta tolerancia son dos: 1) una más estratégica: se la considera instrumento decisivo para una paz estable; 2) otra más principal: se ve en ella una condición para el valor decisivo de la libertad personal y una expresión de ésta. Sobre todo en este segundo supuesto, la tolerancia adquiere connotaciones novedosas.

Se sigue tolerando —soportando— lo que en otro parece un mal (un error, una conducta), pero la razón del mal menor —para el bien mayor de la paz— queda decididamente subordinada a la razón del reconocimiento del derecho a la libertad de elección y, por tanto, del derecho al error.

La tolerancia es así una de las expresiones que adquiere el *respeto a la persona libre*. La atención prioritaria no se centra ya en la evitación del mal sino en lo debido a la persona. El *deber principalista* de la tolerancia es el reverso de un derecho de aquel a quien se tolera.

Desde este punto de vista, hay que plantearse si no convendría, por coherencia y para evitar equívocos, renunciar al término *tolerancia* —centrado en el *soportar* algo que considero mal— para sustituirlo por el de *respeto*. Porque si el *mal* en cuestión es de tal naturaleza que se tiene derecho a estar en él, no conviene considerarlo mal en sí sino, quizá, mal para mí, con lo que la lógica del mal menor queda totalmente descolocada. Y si es de tal naturaleza que no se tiene derecho a él, entonces no se debe tolerar. Dado, de todos modos, que en el uso cotidiano la palabra *tolerancia* ha calado fuerte, se puede mantener, pero con tal de que se la purifique y enriquezca con las diversas consideraciones que van a ir apareciendo.

Ese mal intolerable se define aquí como el comportamiento que obstaculiza el ejercicio del derecho a la libertad que todos tenemos. Lo intolerable es la intolerancia, se dice, definiéndose ésta como la coacción de nuestra autonomía.

La tolerancia y lo intolerable remiten siempre a aquello de lo que las personas individuales son responsables, aunque tenga que ver con algo que las relacione con identidades grupales (participar, por ejemplo, de una religión con posturas intolerantes).

■ **Las instituciones, estructuras para la tolerancia.** Esta nueva orientación a la tolerancia tiene su reflejo inevitable en un cambio en las instituciones. Éstas, de brazo de poder de la santa intolerancia, pasan a ser fundamentalmente estructuras para la tolerancia.

5. Merecen citarse estas obras: J. Locke, *Carta sobre la tolerancia*, Madrid, Tecnos, 1985; Voltaire, *Tratado de la tolerancia*, Barcelona, Crítica, 1992; I. Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa Calpe, 1973; I. Kant, *Teoría y práctica*, Madrid, Tecnos, 1993 (2° estudio); J.S. Mill, *Sobre la libertad*, Madrid, Alianza, 1990. Para una versión actualizada de la tolerancia liberal, véase el capítulo con ese título del libro de R. Dworkin, *Ética privada e igualitarismo político*, Barcelona, Paidós, 1993.

Para ello, los pensadores modernos plantean hacer una distinción clave entre cuestiones de índole civil (en las que sitúan los que van a acabar considerándose derechos civiles y políticos) y cuestiones de índole personal (convicciones morales y religiosas propias de las personas, que estimulan las correspondientes prácticas). Distinción que genera a su vez dos tipos de instituciones:

- Están por un lado las instituciones públicas del Estado protectoras de las cuestiones civiles (derechos humanos), que deben mantenerse neutrales ante las convicciones religioso-morales privadas. El Estado se plantea de este modo la *tolerancia de abstención* respecto a estas convicciones y sus prácticas. Y precisamente para protegerlas, sólo interviene coactivamente contra aquellos que son intolerantes ante ellas, contra aquellos que tratan de imponer por la fuerza sus propias convicciones de índole personal. Como antes se avanzó, lo intolerable para las instituciones públicas es la intolerancia.
- Por otro lado, tenemos las instituciones o asociaciones privadas —religiosas o no religiosas—, que tienen como objetivo promover la vitalidad de sus propuestas, pero que deben considerarse *sociedades voluntarias* con autoridades sin capacidad ni intención de causar daño civil, esto es, sin razones ni poder para imponerse a las libertades, para ser intolerantes, tanto a nivel interno como externo. Esto significa que debe renunciarse a aquellas convicciones que postulan esta imposición. La renuncia a ésta no significa, de todos modos, que, si se desea, no puedan establecerse interpelaciones respetuosas (a través de argumentaciones y testimonio) con las convicciones de otros en el marco de la sociedad civil.

■ **Derecho a la no discriminación.** En un esquema como éste, y según adelanté, pasa a ser confuso hablar de tolerancia si se toma en su sentido clásico, que, como se recordará, implicaba que se soporta un mal. Aquí, en realidad se postula un *respeto* a las diferencias de convicción (religiosas, morales, políticas) que debe continuarse en el *derecho a no ser discriminado* por razones de creencia y conducta, porque en ello hay que ver prioritariamente una concreción del ejercicio de la libertad.

Esto debe completarse indicando que el esquema tolerancia/intolerable, ya en sentido moderno, delimita las concepciones de bien (ética personal) que son permisibles. Lo que significa que no merecen respeto aquellas concepciones que son intolerantes (aunque lo merezcan las personas que las sustentan, en cuanto sujetos de dignidad). De este modo, ese esquema se acaba presentando como una ética mínima común de la ciudadanía.

■ **Límites y riesgos de la tolerancia liberal.** Esta propuesta de tolerancia liberal ha sido objeto de diversas matizaciones y algunos interrogantes polémicos.

En primer lugar, el feminismo nos ha prevenido frente a la distinción entre lo privado y lo público. Debe quedar claro que las que aquí se han llamado «cuestiones de índole civil» —derechos humanos— valen tanto para los ámbitos públicos como para los privados. Esto es, también en la dinámica interna de éstos (por ejemplo, en la familia y, en general, en las relaciones de género) deben aplicarse los criterios de lo que es tolerable e intolerable, ante lo que debe intervenir la justicia.

Por otro lado, si es intolerable la intolerancia que oprime los derechos civiles y políticos, ¿no habrá que declarar también intolerables —por *exceso de tolerancia*— las conductas que impiden la justicia social, las que obstaculizan el disfrute de los derechos sociales? Es difícil refutar que resulta intolerable que miles de personas mueran diariamente de hambre cuando hay alimentos para todos. Esta objeción pone de manifiesto los límites y riesgos de la pura tolerancia liberal, sobre la que ya nos previno Marcuse.⁶ Es cierto, a su vez, que afrontar lo intolerable de la injusti-

6. H. Marcuse y otros, *A Critic of Pure Tolerance*, Boston, Beacon Press, 1965.

cia social exige que las libertades individuales no se contenten con no coaccionar directamente a nadie, sino que se impliquen *obligadamente* con aportaciones positivas como los impuestos para que todos tengamos cubiertas nuestras necesidades básicas; lo cual genera una tensión delicada entre libertad e igualdad. Una tensión que debe resolverse no privilegiando un polo, sino asumiendo los dos en el marco de la indivisibilidad de los derechos humanos. La concepción liberal de *individuos separados* debe completarse dialécticamente con la de personas en interdependencia solidaria. Sólo así queda purificada la tolerancia liberal.

Por último, el esquema liberal de tolerancia se aplicó en un principio sobre todo a convicciones y conductas personales, aunque éstas se enmarcaran en colectivos (especialmente religiosos). Pero, progresivamente, se ha ido haciendo más relevante la conexión entre tolerancia e identidades colectivas etnoculturales. ¿Valen para afrontarla las orientaciones que la tolerancia liberal encontró para el caso de las colectividades religiosas, o hay que plantear nuevas consideraciones? Esta pregunta da pie para pasar al cuarto apartado, pero antes conviene aplicar las consideraciones hechas en este tercero al tema específico que nos ocupa.

Aplicación a la educación confrontada con el terrorismo

■ **Violencia directa y violencia estructural.** La violencia terrorista es una violencia *directa*, por utilizar la terminología de Galtung, quien nos habla además de violencia *estructural*, la implicada en la injusticia social. Desde este punto de vista, es especialmente significativo para ella el referente de la tolerancia liberal ilustrada, que pretende enfrentarse a esa violencia directa como coacción de las libertades. Por eso, el educador confrontado con el terrorismo deberá tenerla muy en cuenta, aunque desde su perspectiva global de educador para la paz tenga que hacer también presentes las formas estructurales de violencia, resaltando, por tanto, las insuficiencias de la concepción liberal de la tolerancia. Aquí, de todos modos, de acuerdo con los límites puestos al objetivo del trabajo, esto último no será abordado.

■ **Interiorización de la lógica de la tolerancia.** De manera general, puede decirse que una de las labores decisivas de la educación es lograr la interiorización de la lógica de la tolerancia, que distingue entre cuestiones de índole civil que remiten a deberes universales implicados en los derechos humanos, y cuestiones de índole personal abiertas a la pluralidad que puede entrar en diálogos de respeto mutuo. Para que esa interiorización sea de convicción, se precisan estrategias pedagógicas que toquen lo cognitivo, lo emocional y lo motivacional. Y que impliquen también a las estructuras y modelos de relación que se viven y estimulan en los centros docentes.

■ **Tolerancia frente a terrorismo.** Este esquema de la tolerancia ilustrada se muestra por sí mismo como una alternativa a las estrategias terroristas en el afrontamiento de los conflictos. Por un lado, las condena como una de las versiones máximas de lo intolerable, por su irrespeto radical de la vida y la libertad. Por otro lado, se constituye en vía diferente para gestionar los conflictos en el respeto a la libertad. Si la escuela debe educar para la tolerancia y si el terrorismo es la negación de ésta, resulta manifiesto que debe educar contra el terrorismo. Con lo que se pone sobre el tapete la cuestión de la posible neutralidad ante él.

■ **La neutralidad del educador, basada en la tolerancia.** En principio, el postulado de la neutralidad del educador ante valores y convicciones morales, políticas y religiosas tiene su base y justificación en la tolerancia liberal.

En efecto, la orientación hacia la neutralidad valorativa del educador, frente al adoctrinamiento ideológico, tiene su base en el espíritu de tolerancia:

- Puede ser vista en sí misma como expresión del respeto a la libertad de opinión y convicción de los alumnos.
- Más pedagógicamente, cabe plantearla como la estrategia que, permitiendo la confrontación libre entre iguales —los alumnos—, coordinada por un educador que inhibe su valoración para no interferir con su autoridad, resulta ser especialmente pertinente para la maduración de la libertad de los primeros.
- Con todo ello muestra claramente que el pluralismo es considerado como un valor, al entenderlo inherente al ejercicio de las libertades.

Hay que matizar, de todos modos, que la neutralidad no se impone al educador. Es ciertamente la perspectiva propia de las escuelas públicas, pero en principio cabe una iniciación por parte de los educadores hacia propuestas concretas en el campo moral y religioso (a ello se abren, por definición, los centros privados *confesionales*), que se aleja así de la opción por la neutralidad en sentido estricto. Pero incluso en estos casos hay que aprender algo del enfoque de ésta y su respeto por la libertad: las ofertas de esas propuestas no pueden hacerse de modo impositivo y deben plantearse en un marco abierto a otras posibilidades.

■ **Límites de la neutralidad.** Si la tolerancia empuja de este modo hacia la neutralidad, por otro lado también empuja a poner límites a ésta.

A este respecto, la *tolerancia de abstención* o neutralidad del Estado liberal antes descrita puede verse como referencia —analógica, no mimética— para la neutralidad del educador: supone abstención de intervención ante las cuestiones de índole personal, pero intervención garantizada —coactiva cuando se precise— de que las cuestiones de índole civil se viven de acuerdo con los derechos humanos. Esto es, la neutralidad se ejerce ante los espacios de la pluralidad legítima, la respetuosa de las libertades; pero encuentra su límite ante la pluralidad ilegítima, la que implica irrespeto de la autonomía de las personas.

Esto significa que la neutralidad tiene una perspectiva instrumental: no es un valor por sí misma, es un medio al servicio de valores universales, el de la libertad y el de su correlato inevitable del pluralismo. Por lo tanto, deberá ejercerse en la medida en que sea adecuado para el fomento de estos últimos e inhibirse en la medida en que los contradiga o perjudique. La neutralidad, como la tolerancia, tiene sus límites. Los educadores pueden asumirla con mayor o menor amplitud (recuérdese lo dicho sobre centros públicos y privados). Pero cuando nos encontramos con su límite, cuando aparece el deber de no neutralidad, éste se impone por igual a todos.

■ **Estrategias de neutralidad ante la violencia terrorista.** Apliquemos ahora de modo directo las observaciones precedentes a la cuestión de la neutralidad ante la violencia terrorista.

Dado que el terrorismo es la negación palmaria del respeto a la vida y la libertad, dado que entra en lo intolerable, el educador no puede ser neutral ante él. Inhibirse de valorarlo implica: 1) o que se le considera una opción legítima —y que se hace la *concesión educativa* de no apoyarla explícitamente—, lo que entra en contradicción con los límites que deben reconocerse al pluralismo por los derechos humanos y, además, se convierte en apoyo objetivo de ella; 2) o que se entiende que entra dentro de aquello ante lo que el educador debe mantenerse neutral, lo que supone una incorrecta comprensión de la neutralidad, al no incluir los límites de la misma.

El juicio precedente vale para las dos estrategias de neutralidad que pueden adoptarse, ya apuntadas antes. La primera es la inhibición plena, la ignorancia de esta violencia en los procesos educativos: pero la educación no puede mantenerse al margen de algo socialmente tan relevante, ante lo que *se impone* un juicio de valor negativo. La segunda es la presentación *descriptiva* de la violencia terrorista, incluso la creación de un espacio educativo para que se debata entre los

alumnos, pero manteniendo en todo momento la inhibición valorativa del educador. Ante ello hay que tener presente que: 1) una descripción no valorativa es prácticamente imposible: por un lado, la fijación en la *objetividad* tiende a dar de forma latente legitimidad a lo que es, y, por otro, hay *explicaciones* que se convierten en justificaciones; 2) las estrategias educativas pueden pedir que se administren los modos y los tiempos del pronunciamiento del profesor; 3) pero éste debe producirse porque forma parte de los mínimos universales: el retraimiento del educador sugiere que se niega a esos mínimos su condición de tales.

A través de todo el proceso educativo en torno a la violencia terrorista en el que entra en un momento dado el pronunciamiento de los educadores, debe perseguirse:

- Dejar patente la perversidad moral de la violencia terrorista.
- Motivar actitudes y comportamientos acordes con el espíritu de la tolerancia y lo intolerable que se enfrenten a ella.
- Impulsar la solidaridad empática y eficaz con las víctimas que ha producido.⁷

■ **Prueba de fuego: el 'terrorismo de casa'.** La prueba de fuego de todo lo precedente aparece en el momento en que el terrorismo que hay que tratar es *el de casa*, el generado en el propio país. En general, los educadores tendemos a ser no neutrales —sin hacernos especiales planteamientos— ante terrorismos considerados foráneos (como en estos momentos el llamado terrorismo global), pero en cambio cavilamos mucho más cuando afrontamos el terrorismo *autóctono*. En nuestro caso, es evidente que se trata del terrorismo que cité en la introducción: predominantemente el de ETA y sus ramificaciones, aunque también el de tramas supuestamente antiterroristas como el GAL y el de expresiones terroristas del Estado (la tortura en especial). Precisando un poco más, el terrorismo que más nos incomoda en cuestiones de neutralidad es concretamente el de ETA, aunque tampoco sea fácil pronunciarse —si bien por otras razones— contra la tortura del Estado.⁸ Ante esta cuestión, pueden hacerse las consideraciones que siguen.

Hay que rehuir toda forma de *neutralidad del equilibrio*, que consistiría en disculpar la violencia enfrentada al Estado viéndola como reacción a la violencia ilegítima (recuérdese, la no acorde con los derechos humanos) proveniente de éste, o viceversa.

Respecto a la reacción de los educadores vascos ante la violencia terrorista de ETA en concreto, hay que reconocer que existe un problema. Como muestra un estudio sociológico de Susana Fernández que ya tuve presente en un texto precedente,⁹ entre los educadores que han tenido alguna iniciativa en educación para la paz (es decir, entre los que cabe suponer los más propicios a implicarse) está el dato de que habiendo encontrado una motivación para ello en la existencia de la violencia de ETA en un porcentaje del 55%, luego sólo ha tratado de esta violencia en sus aulas el 4%. Pero es que, además, únicamente el 7% piensa que debe incidirse más en ella. Esto es, no hay sólo inhibición a causa de las dificultades pedagógicas y del miedo razonable. Todo

7. Para desarrollar esto último, a través precisamente de la presencia de las propias víctimas en los procesos educativos, puede consultarse el trabajo ya citado *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*.

8. Un modo de pronunciamiento contra la tortura en España con el que me identifico se encuentra en *Los derechos humanos en el País Vasco: valoración pública del Instituto de Derechos Humanos*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2004.

9. Véase el libro ya citado *La educación para la paz ante la violencia de ETA*, pp. 85 y ss. La autora del estudio ha publicado posteriormente *Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi*, Bilbao, Bakeaz, 2004 (Escuela de Paz, 2).

apunta a que se da también una confusa opinión de que ante esta violencia de ETA la escuela debe mantener de hecho la neutralidad del no tratamiento explícito, y de que, en el mejor de los casos, bastaría fomentar actitudes generales para que luego los alumnos, fuera del aula, las aplicaran a toda violencia, por tanto también a la de ETA. Esta situación exige que se clarifique lo más o menos latente, para postular luego la postura de la no inhibición.

Por supuesto, no pueden olvidarse las dificultades reales de abordar en las aulas el *terrorismo de casa*. En ellas cabe encontrar simpatizantes del mismo ante los que no resulta nada fácil actuar pedagógicamente —que es de lo que se trata en el aula—; se pueden generar tensiones emocionales no fáciles de controlar; puede aparecer en los educadores un legítimo miedo a sufrir represalias de los partidarios de los violentos; el trabajo en equipo de los profesores puede resultar complicado incluso estando de acuerdo en el rechazo de la violencia a causa de las diversas sensibilidades ante las identidades nacionales; el que no se haya abordado de manera generalizada esta violencia ha hecho que se carezca de experiencia y materiales, por lo que los profesores se sienten desamparados y poco formados cuando quieren intentarlo; etc.

Pero las dificultades no son argumento para la inhibición sino para planificar activamente el modo de superarlas: asumiendo prudencialmente los riesgos razonables; comenzando ese camino de experiencia que necesitamos; buscando los modos y lugares —en el aula o fuera de ella— por los que es más fácil empezar; avanzando de lo más puntual y simbólico a lo más sistemático; afrontando las iniciativas en equipos y si es posible en proyectos de claustros; exigiendo formación al respecto a la Administración y procurándonosla; etc.

He apuntado que a veces las dificultades provienen de las diversas sensibilidades ante la cuestión nacional. Entiendo que es un deber de honestidad separar lo que es conflicto violento de ETA y lo que es conflicto en la concepción del referente nacional. No son en sí lo mismo, aunque haya que reconocer que el primero, por su motivación, objetivos y justificación pretendida, incide ciertamente en el segundo, es una de sus expresiones. Ante ello, sería muy importante —aunque se está revelando socialmente difícil por los enfrentamientos políticos— que discerniéramos lo prepartidario de lo partidario. Situados en el nivel de lo prepartidario (lo ético-político de los derechos humanos), los educadores de sensibilidad nacionalista vasca pueden coincidir con los de orientación no nacionalista en el rechazo a la violencia de ETA y en el correspondiente diseño de estrategias educativas. Situados en el nivel partidario (que permite como legítimas las dos opciones), los educadores encontrarían un nivel conveniente para la neutralidad educativa, para no pronunciarse sobre el terrorismo en las aulas.

• La tolerancia en el contexto de la diversidad etnocultural

En los años ochenta del siglo pasado, coincidiendo con nuevos enfoques en el tema de la inmigración y con el reavivarse de las autoafirmaciones étnicas, se empieza a dar una nueva versión de la tolerancia, o, según cómo se mire, una actualización de la tolerancia liberal, como tolerancia no ya sólo ante las diferencias de las personas en sus comportamientos —tuvieran o no que ver con su pertenencia a grupos—, sino ante las diferencias entre grupos identitarios (etnoculturales) considerados como tales.

■ **Tolerancia interétnica en los imperios antiguos.** Curiosamente, en algunos aspectos esto va a recordar los modos de tolerancia interétnica que se dieron en ciertos imperios antiguos, como el persa o incluso el romano.

Estos imperios: 1) no tenían pretensiones directas de universalizar las dimensiones de sentido centrales de su cultura, por ejemplo, las religiosas, y respetaban-toleraban las de los pueblos conquistados; 2) puede presuponerse que lo hacían al servicio de la paz del imperio y de un mejor asentamiento de su propio poder; 3) era una tolerancia intergrupar que resultaba compatible con fortísimas tolerancias intragrupal —el grupo respetado podía ser internamente intolerante con sus miembros por sus sistemas de sentido y de poder—; 4) aunque solía generar lugares *multiculturales* —algunas ciudades— en los que se daba una significativa tolerancia a nivel individual; 5) lo intolerable, lo que se aplastaba sin miramientos, era lo que amenazaba el poder, ya fuera dentro del propio pueblo conquistador —traición— o desde los pueblos dominados —rebelión—.

Lo que va a tener de afín este enfoque con la nueva propuesta es evidentemente la tolerancia intergrupar. Pero esta nueva propuesta, para ser un complemento por el lado cultural de la propuesta ilustrada y no su negación, tiene que distanciarse de la antigua en la reivindicación de la correspondiente tolerancia intragrupal y de formas democráticas de poder, tanto dentro de los grupos como entre ellos.

■ **Enfoque intergrupar de la tolerancia.** Ya he adelantado que la característica fundamental de este nuevo enfoque de la tolerancia consiste en que la atención del tolerante se centra no sólo en la persona diferente, sino también en el grupo diferente y en el valor de su diferencia: 1) el respeto se expresa y extiende al grupo en cuanto tal; y 2) es además un respeto que se acompaña de empatía, de aprecio a la diferencia.

La UNESCO, a mediados de los noventa, se hace eco de este enfoque al definir la tolerancia como el respeto, la aceptación y el aprecio de la diversidad y riqueza de las culturas y las diversas formas de ser humanos, con la conciencia de que nadie tiene el monopolio de la humanización, y la apertura a la comunicación mutua.

Si ya con el enfoque ilustrado el término *tolerancia* se hacía inapropiado por su conexión con *soportar*, ahora aumenta la inadecuación, dada la insistencia en que el primer movimiento sea el empático de aprecio, para pasar luego, y con ciertas condiciones, al momento de crítica. Además, en la remisión del sujeto receptor de la actitud tolerante al grupo y a las personas como miembros del grupo, hay algo de remisión a la condición de identidad colectiva que uno tiene, ante la que, de nuevo, el tolerar-soportar es impropio: no se trata, por ejemplo, de que *soportemos* la africanidad de los inmigrantes subsaharianos, sino de que la respetemos y entremos en una adecuada interrelación.

Quizá en parte por esto, y además porque el creciente y potente discurso en torno a la problemática de la multiculturalidad ha acabado integrando en buena medida lo que se ha ido planteando como tolerancia entre grupos etnoculturales, a partir del año 2000 la referencia a ésta se hace mucho menor, para hablarse de multiculturalismo (en el que se insiste en el respeto) e interculturalismo (en el que se resalta el diálogo). Dada esta circunstancia, me limitaré en lo que sigue a un breve apunte en torno a este enfoque de la tolerancia, remitiéndome, para su ampliación, al debate sobre la actual situación de multiculturalidad.¹⁰

■ **Lo intolerable en las relaciones entre grupos y dentro de los grupos.** En el enfoque intergrupar de la tolerancia, como en todos, la cuestión delicada y fundamental está en la definición de lo que deberá ser considerado intolerable. En este caso se plantea a dos niveles: por un lado, en la relación entre grupos —que no debe ser de dominación— y por otro, en las relaciones dentro de los

10. He abordado por mi parte la problemática de la multiculturalidad, insertando en ella la de la tolerancia, en *Sociedades multiculturales*, Bilbao, Mensajero, 2004.

grupos —en las que debe estar presente lo nuclear del espíritu de tolerancia ilustrada pero de modo sensible a las especificidades culturales—. Con todo, en ambos niveles aparecen cuestiones delicadas que en estos momentos están sujetas a debate. Son las que se citan a continuación.

El respeto entre los grupos debe ser de tal naturaleza que no implique dominación, pero a su vez no se puede respetar cualquier comportamiento cultural por el hecho de que es cultural. Aparecen aquí todas las cuestiones relacionadas con la problemática de la interpelación cultural que culminan en la posibilidad de plantearse la legitimidad de la injerencia. En estos casos es de vital importancia localizar el referente a partir del cual se hacen las valoraciones de los otros. Ciertamente deben ser los derechos humanos, pero abiertos a su vez, tanto en la determinación precisa de sus contenidos como en su fundamentación, al diálogo intercultural y gestionados por una comunidad internacional democrática.

Cuando, como se propugna, ese respeto es empático, se desborda en diálogo. Ahora bien, éste sólo merece el nombre de tal cuando se da en condiciones de igualdad y reciprocidad. En las actuales circunstancias de dominio cultural y económico de unos colectivos sobre otros, existen muy graves desigualdades que deberían reducirse de forma drástica. Para ello, hay que estimular una justicia global capaz de hacer frente, de acuerdo con esquemas estructurales y no asistenciales y arbitrarios, a los problemas de pobreza, enfrentándose desde esta perspectiva a la *tolerancia excesiva* que supone la injusticia, que ya se resaltó antes.

Pasando ahora a lo intolerable de las relaciones intragrupal, desde la sensibilidad intercultural se plantea que si bien hay que pedir respetos básicos a la autonomía de las personas, no necesariamente tienen que expresarse en su literalidad en los modos del liberalismo, no necesariamente debería suponer que se exige que se formen en todas partes sociedades liberales en sentido estricto. Éste es, en efecto, un terreno delicado, porque hay que huir de la imposición cultural sin caer en la permisividad de sociedades que sean irrespetuosas con la dignidad de sus miembros. Aquí, como avancé, no voy a entrar a fondo en esta cuestión en la que hay que saber mantener los equilibrios justos. Remito por eso a estudios ya clásicos, aunque recientes, que van haciendo aportaciones importantes —en debate entre ellas— para abordar este tema.¹¹

En definitiva, la tensión que hay que gestionar correctamente es la que se da entre la tolerancia a nivel intergrupala, que comporta el derecho a la reproducción de las comunidades culturales a través de *políticas de la diferencia*, y la tolerancia implicada en los derechos individuales de las personas como ciudadanos, que empuja a *políticas de la igualdad*. La idea que hay que defender es que no debe resolverse arrinconando uno de los polos (desde un comunitarismo o un liberalismo radicales), sino asumiendo dialécticamente los dos.

Aplicación a la educación confrontada con el terrorismo

■ **La intolerancia intergrupala aplicada al terrorismo de ETA.** Los colectivos de referencia para esta tolerancia intergrupala están siendo los grupos indígenas, étnicos, inmigrantes y nacionales de naciones sin Estado, confrontados con quienes aparecen en relación de dominio tradicional —económico, político y cultural— sobre ellos. Las circunstancias en cada caso son muy diferentes y la problemática, como puede suponerse, es enorme y variada, sujeta además a interpretaciones dispares. Pero aquí sólo perseguimos un objetivo muy concreto: el de aplicar el esquema

11. Cabe destacar: W. Kymlicka, *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996; J. Rawls, *El derecho de gentes*, Barcelona, Paidós, 2001; M. Walzer, *Tratado sobre la tolerancia*, Barcelona, Paidós, 1998; C. Taylor, *Argumentos filosóficos*, Barcelona, Paidós, 1997 (estudio 12 en especial); J. Habermas, *La inclusión del otro*, Barcelona, Paidós, 1999 (estudio 6 en especial).

precedente al caso de la educación confrontada con el terrorismo, teniendo como prueba de fuego *el de casa*.

Pues bien, el terrorismo de ETA se autorremite ciertamente a esquemas con implicación de la cuestión de la tolerancia/intolerancia intergrupal. Partiendo de su nacionalismo y reivindicación del derecho de autodeterminación, pretende representar a una nación que entra en relación polémica con dos Estados nacionales, el español y el francés. ¿Cómo se pueden aplicar aquí los criterios precedentes? Teniéndolos como referencia, en primer lugar, para enjuiciar el comportamiento violento de ETA, y en segundo lugar, para estimular y enjuiciar el comportamiento que debe tenerse frente a ella.

■ **La violencia de ETA, expresión de intolerancia.** Resulta manifiesto que el comportamiento violento de ETA contradice los supuestos de la tolerancia planteada en los contextos de la diferencia etnocultural. A nivel interno, respecto a lo que considera su grupo etnonacional, no da ninguna posibilidad de disidencia, considerando *traidor* a quien se distancia de sus planteamientos y actuando contra él con la máxima intolerancia —disposición a matarle—. A nivel externo, respecto a los que considera de otro grupo nacional, no se ajusta a las condiciones democráticas de diálogo sino que, de nuevo, acude a la violencia, autoarrogándose además una representatividad del pueblo vasco que no se le ha dado y que la gran mayoría niega de manera expresa. En estas condiciones, interpretar que su violencia es violencia de respuesta, aparte de que esto no hace de por sí a la violencia legítima (menos si se postula, como en mi caso, la no violencia), no tiene absolutamente ningún sentido. Es decir, el educador que afronte educativamente la violencia de ETA tiene que concluir una vez más que es una clara expresión de intolerancia. Y una vez más, por las razones antes apuntadas, eso significa que no puede permanecer neutral ante ella.

■ **Respuesta a la violencia de ETA.** Yendo ahora a la segunda cuestión, la de la reacción ante la violencia terrorista en los supuestos de la tolerancia de la multiculturalidad, pueden apuntarse las siguientes orientaciones: 1) es plenamente legítima la respuesta impositiva policial-judicial, pero ésta también tiene el límite de lo intolerable, el de la arbitrariedad judicial y los tratos inhumanos; 2) en la lógica intercultural el esquema adecuado de respuesta es el diálogo, pero, por un lado, la estrategia violenta es su negación y, por otro, el diálogo propiamente dicho respecto a los problemas de la multiculturalidad —como plurinacionalidad en este caso— debe hacerse en los marcos de representación y con procesos democráticos, con lo que ETA queda de nuevo descartada; el diálogo posible con ella, en las condiciones y formas oportunas, tiene como objetivo únicamente precisar los modos del final de su violencia.¹² Todo planteamiento educativo de la violencia terrorista de ETA y del afrontamiento social de la misma tendrá que tener como fondo la clarificación de estas cuestiones básicas.

■ **Identidades complejas e identidades simples.** Un último tema en conexión con la tolerancia de la pluriethnicidad y plurinacionalidad, que entiendo es especialmente relevante para su abordaje educativo, también cuando se confronta a una violencia terrorista de motivación identitaria nacional, es el relativo a las identidades complejas frente a las identidades simples. Cuando la afirmación identitaria se expresa como violencia (ejercida o apoyada), es casi inevitable que implique

12. La cuestión del diálogo en este contexto es realmente compleja y delicada, y aquí la dejo sólo apuntada y sin abordar. Puede verse un acercamiento pluridisciplinar a ella en: G. Bilbao, X. Etxeberria, I. Sáez de la Fuente y F.J. Vitoria, *Conflictos, violencia y diálogo: el caso vasco*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2004.

una identidad simple: lo que cuenta en la constitución identitaria personal es decididamente la identificación dogmatizada y rígida como miembro de la nación en cuestión. Una vivencia de ese tipo, aparte de ser empobrecedora para la persona, es fuertemente tendente a la intolerancia, porque considera a los que no son *de los nuestros* como potenciales enemigos que amenazan la identidad. En cambio, en las identidades complejas, la identidad individual se autoafirma como asunción personalizada y vivida de modo singular a través de las propias decisiones, de diversos referentes identitarios colectivos: los nacionales —puede haber más de uno, aunque se establecerá una jerarquía entre ellos—, los relativos a la religión, a la profesión, al género, etc., asumidos todos ellos en la identidad de la ciudadanía de los derechos humanos. Una identidad así, además de enriquecer a las personas, es espontáneamente generadora de espíritu tolerante, porque se remite a fronteras en la constitución del nosotros-ellos que son porosas y variables, y admiten intersecciones. Traducido a la educación, para fomentar la tolerancia intergrupal también en cuestiones de plurinacionalidad, señalarse el objetivo de fomentar identidades complejas estimulando vivencias identitarias que no sólo se interrelacionan externamente sino también dentro de la propia persona, resulta ser fundamental.

Como ya adelanté al comenzar, en el recorrido hecho, que ahora cierro, no he pretendido ofrecer estrategias educativas concretas. Sé que al educador es lo que al final le interesa, pues es lo que, en definitiva, tiene que hacer —contando con los medios adecuados—. Lo que aquí se ha dicho se sitúa en el nivel de las orientaciones generales, que, además, en el supuesto de que se asuman,¹³ se deberán aplicar de modos diferentes en contextos diferentes (edad de los alumnos, circunstancias del centro y del entorno, etc.). Espero, en cualquier caso, que puedan ser útiles para ese trabajo difícil pero a la vez estimulante —que conviene ejercer en equipo—, que consiste en concretarlas y desarrollarlas en propuestas educativas específicas de intervención. Porque, al final, son estas intervenciones las que cuentan.

13. A quien quiera contar con más material de reflexión sobre la tolerancia, de modo que pueda contrastarlo con el que he ofrecido aquí, además de las obras que he ido citando en notas precedentes, le propongo las siguientes: M. Boladeras, *Libertad y tolerancia. Éticas para sociedades abiertas*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1993; T. Calvo Buezas, R. Fernández y A.G. Rosón, *Educar para la tolerancia*, Madrid, Popular, 1993; M. Cruz (comp.), *Tolerancia o barbarie*, Barcelona, Gedisa, 1998; I. Fetscher, *La tolerancia. Una pequeña virtud imprescindible para la democracia*, Barcelona, Gedisa, 1994; C. Sahel (ed.), *La tolerancia. Por un humanismo herético*, Madrid, Cátedra, 1993; VV.AA., *Cultura de la tolerancia*, Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz, 1996.

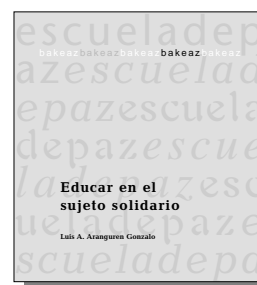
Cuadernos Bakeaz • Educación para la paz

- Xabier Etxeberria, *Antirracismo*. Ref.: CB02.
- Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*. Ref.: CB04.
- Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Ref.: CB08.
- Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo*. Ref.: CB09.
- Angela Mª Da Silva Gomes, *Educación antirracista e interculturalidad*. Ref.: CB10.
- Pedro Sáez Ortega, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*. Ref.: CB11.
- Xabier Etxeberria, *Objeción de conciencia e insumisión*. Ref.: CB13.
- Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil*. Ref.: CB20.
- Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educación en la reinención de la solidaridad*. Ref.: CB22.
- Xabier Etxeberria, *“Lo humano irreductible” de los derechos humanos*. Ref.: CB28.
- Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos*. Ref.: CB29.
- Xabier Etxeberria, *La educación ante la violencia en el País Vasco*. Ref.: CB31.
- Xabier Etxeberria, *La noviolencia en el ámbito educativo*. Ref.: CB37.
- Martín Alonso, *Universales del odio: resortes intelectuales del fanatismo y la barbarie*. Ref.: CB40.
- Xabier Etxeberria, *Ignacio Ellacuría: testimonio y mensaje/Ignacio Ellacuría: testigantza eta mezua*. Ref.: CB47.
- Xesús R. Jares, *Educación para la paz después del 11/09/01*. Ref.: CB49.
- Johan Galtung, *Conflicto, guerra y paz, a vista de pájaro. Y cómo los aborda el grueso de los políticos y periodistas*. Ref.: CB54.
- Carmen Magallón, *Las mujeres como sujeto colectivo de construcción de paz*. Ref.: CB61.

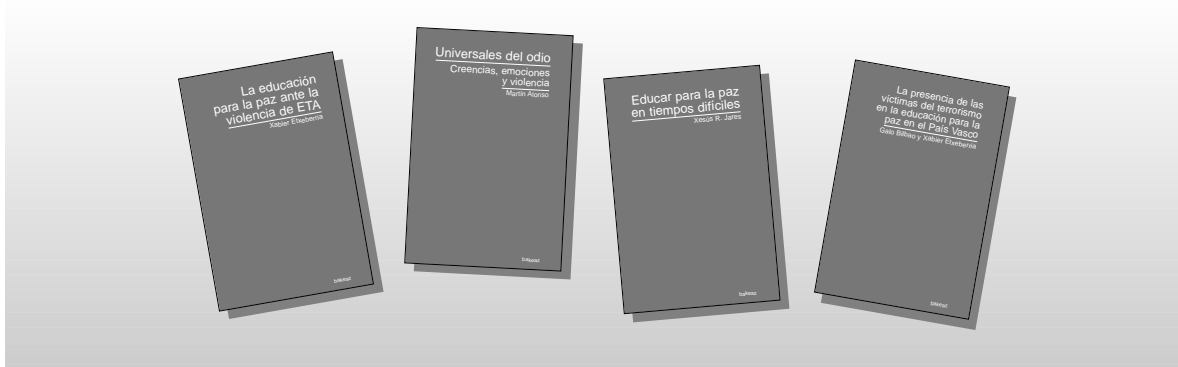


Escuela de Paz

- Xesús R. Jares, *La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos. Propuestas de formación*. Ref.: EP01.
- Susana Fernández Sola, *Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi*. Ref.: EP02.
- Pedro Sáez Ortega, *El otro en la construcción de una cultura de paz*. Ref.: EP03.
- Luis A. Aranguren Gonzalo, *Educación en el sujeto solidario*. Ref.: EP04.
- Juan José Celorio, *Educación para la paz y el desarrollo en épocas de globalización*. Ref.: EP05.
- Anna Bastida, *Educación para la paz desde la guerra*. Ref.: EP06.
- Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y la neutralidad del educador ante la violencia terrorista*. Ref.: EP07.
- Ricardo Arana, *Respuestas educadoras frente a la intolerancia*. Ref.: EP08.
- Jesús Casquete, *Las organizaciones cívicas y la educación para la paz*. Ref.: EP09.



Algunas publicaciones de Bakeaz



La educación para la paz ante la violencia de ETA Xabier Etxeberria

El tema central de los estudios presentados en este volumen es la tarea que corresponde hacer a la educación para la paz cuando se enfrenta específicamente con la violencia terrorista protagonizada por ETA y sus ramificaciones. En vistas a ello, se comienza ofreciendo dos estudios que pretenden plasmar los referentes morales que deben actuar como motivadores e inspiradores de esa educación para la paz: la tolerancia y la no violencia. Y se continúa con otros dos que asumen específicamente el tema apuntado —la educación ante la violencia de ETA—, teniendo presentes esos referentes y añadiendo algún otro, como el de las virtudes. Se cierra el libro con un anexo que presenta el proyecto de Escuela de paz de Bakeaz, en el que se enmarcan los cuatro trabajos, recibiendo así de él su sentido pleno.

Universales del odio. Creencias, emociones y violencia Martín Alonso

El final del siglo ha sido testigo del retorno de las ideas fuertes, aquellas que invocan quienes se prestan a matar y a morir. Fundamentalismos, nacionalismos, radicalismos de contenido étnico o religioso, así como fanatismos de la identidad y la pertenencia, han dado al traste con la euforia generada por el final de la Guerra Fría. La confrontación de escenarios que han conocido episodios de intensa virulencia revela notables analogías. Las similitudes son visibles tanto en el plano de la retórica —las justificaciones para actuar— como en el de la acción —la secuencia que conduce desde las formulaciones legitimadoras hasta las prácticas agresivas—.

La retórica incorpora las creencias que definen la realidad. Por esta razón, la elaboración conceptual comienza con la postulación de una causa como fundamento ontológico. El segundo paso consiste en la definición del problema desde los parámetros de la causa: es la manufactura del enemigo. La solución —la neutralización del enemigo— cierra el proceso. En cuanto a la secuencia de la acción colectiva, las creencias activan estados emocionales que, a una determinada intensidad y en un contexto apropiado (las ideas remiten a la realidad social), desembocan en conductas agresivas organizadas. Dado que la violencia suscita resistencias sociales y psicológicas, tanto las racionalizaciones como las emociones deben suministrar a ejecutores y simpatizantes, junto con estímulos para la acción, mecanismos para cauterizar la conciencia ética. La primera parte del libro aborda la tarea desde un plano general, mientras que la segunda se circunscribe al etnorradicalismo vasco.

Educar para la paz en tiempos difíciles

Xesús R. Jares

Este libro recoge los trabajos del autor publicados por Bakeaz. Los cuatro estudios aquí reunidos presentan de forma clara y sintetizada los núcleos teóricos y los ámbitos de actuación fundamentales de la educación para la paz. Así, en el primero de ellos se exponen sus bases teóricas, contextualización histórica, componentes e implicaciones educativas. El segundo analiza la relación entre educación y derechos humanos, y expone los principios de un proyecto educativo desde y para los derechos humanos. El tercero constituye el primer trabajo educativo que se ha hecho en España en relación con las consecuencias de los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos. El tiempo transcurrido desde entonces y los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid no han hecho más que corroborar lo que allí se decía, al mismo tiempo que se hace más necesaria la puesta en práctica de las propuestas educativas que contiene. Finalmente, en el último estudio se aborda el tema central de la educación para la paz, como es la relación entre conflicto y convivencia, ligado, además, al tema clave de la formación del profesorado.

La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco

Galo Bilbao y Xabier Etxeberria

En este estudio se desarrolla el tema enunciado en el título a través de tres etapas. En la primera se precisa *quiénes* son esas víctimas del terrorismo que deben estar presentes en la educación para la paz que nos toca estimular en el País Vasco. En la segunda se especifica *por qué* deben estar presentes, tratando de ensamblar argumentos éticos y pedagógicos. En la tercera se plantea *cómo* deben estar presentes, ofreciendo las oportunas orientaciones pedagógicas.

Boletín de pedido

Deseo recibir las siguientes publicaciones de Bakeaz:

- ___ ejemplares de *La educación para la paz ante la violencia de ETA*, al precio de 10,00 euros/ejemplar.
- ___ ejemplares de *Universales del odio. Creencias, emociones y violencia*, al precio de 12,00 euros/ejemplar.
- ___ ejemplares de *Educación para la paz en tiempos difíciles*, al precio de 10,00 euros/ejemplar.
- ___ ejemplares de *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*, al precio de 8,00 euros/ejemplar.

Datos del solicitante

Apellidos _____	
Nombre _____	NIF/CIF _____
Domicilio _____	
Población _____	CP _____ Provincia _____
Teléfono _____	Fax _____
Correo electrónico _____	

Forma de pago: contra reembolso (al importe total deben añadirse 4,00 euros de gastos de envío).

Definir con precisión las formas y límites de la neutralidad del educador es un aspecto decisivo de la educación para la paz ante los fenómenos violentos en general. Esta demanda es especialmente apremiante, a la vez que más exigente en su práctica, cuando la educación se confronta con la violencia terrorista. Para precisar éticamente el sentido y los límites de la neutralidad hay que relacionarla con la propuesta moral sobre la tolerancia.

En el presente estudio se trata de justificar y desarrollar estas hipótesis, con la esperanza de que ayuden a orientar la práctica educativa. Para ello se expone sintéticamente la teoría sobre la tolerancia, que se aplica a continuación a las exigencias educativas que se plantean en torno a la neutralidad. El que los educadores conozcan con cierto detalle y globalidad lo que implica la tolerancia puede resultarles de utilidad no sólo para tenerlo presente en sus actitudes como educadores (aquí, de modo explícito ante el terrorismo), sino también para ayudar a su trabajo en pro de que el espíritu tolerante sea adecuadamente interiorizado por los alumnos.

Xabier Etxeberria (xetxeberrria@bakeaz.org) es catedrático de Ética en la Universidad de Deusto y responsable del Área de Educación para la paz de Bakeaz. Es profesor visitante de varias universidades en América Latina, donde colabora también con organizaciones indígenas y de derechos humanos. Sus numerosas publicaciones se centran en las cuestiones de ética fundamental, ética profesional y ética política (especialmente en torno a la cuestión de las identidades colectivas), así como en la vertiente ética de los derechos humanos.