

bakeazbakeazbakeazbakeazbakeaz

**Educación sentimental
en la ciudadanía**

Xabier Etxeberria

Escuela de Paz | 14

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** del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social del Gobierno Vasco.

© Xabier Etxeberria, 2008

© Bakeaz, 2008

Santa María, 1-1.º • 48005 Bilbao

Tel.: 94 4790070 • Fax: 94 4790071

Correo electrónico: escueladepaz@bakeaz.org

<http://www.escueladepaz.org>

ISSN: 1698-2258

Depósito legal: BI-712-08

Índice

• Introducción	4
• La educación sentimental en la ciudadanía	5
Tesis 1: Ciudadanos concretos, más que ciudadanía	5
Tesis 2: Sobre la conexión entre vivencia de ciudadanía y sentimiento de pertenencia	6
Tesis 3: Sobre la red de sentimientos que se imbrican con la ciudadanía	8
Tesis 4: Sobre la dignidad como criterio de discernimiento moral de los sentimientos	9
Tesis 5: Sobre las virtudes como horizonte de desarrollo moral de los sentimientos	11
Tesis 6: Sobre la víctima con referencia moral para los sentimientos	12
Tesis 7: Sobre la educabilidad de los sentimientos	13
Tesis 8: Sobre la relevancia de la educación en la dimensión sentimental	15
Tesis 9: Sobre el papel específico de la educación escolar.	16
• Cuestiones específicas de la educación sentimental con proyección pública	19
1. Presencia de las víctimas en la educación para la paz	20
2. Alentar el arrepentimiento en la educación para la paz	22
3. Educar para la indignación	23
4. Educar contra la indiferencia	25
5. Reivindicar la seguridad adecuada	26
6. Educar en virtudes cívicas.	28
7. Memoria para la paz	30

● Introducción

La ciudadanía es, marcadamente, ciudadanía sentimental, aunque no se reduzca a ello. Con esto quiero decir que, en cuanto vivenciada en las personas concretas, está impregnada, ineludiblemente, de emociones, afectos, pasiones que la modulan de forma decisiva. Hay que ver en ello el reflejo de nuestra condición de humanos que no podemos ser reducidos a la mera racionalidad. Lo que en sí no es de lamentar, porque genera expresividad, riqueza, complejidad, capacidad de creación de lazos, fuerza motivacional para la acción. Aunque no debe olvidarse que las ventajas vienen acompañadas de riesgos serios de fanatismos, dominaciones, exclusiones. Por eso precisamente es tan necesaria la clarificación pertinente, encaminada a estimular las dinámicas sentimentales positivas.

Pues bien, la educación —tomada tanto en su sentido más amplio como en su concepción más específica— es el espacio fundamental en el que hay que buscar la capacitación en este discernimiento que orientará luego las conductas correspondientes. Esto significa, entre otras cosas, que la hoy muy reclamada educación en y para la ciudadanía, más allá de la correspondiente asignatura pero integrándola, tiene que ser, también, educación en los sentimientos que la acogen y la expresan adecuadamente. Tiene que pretender armonizar las vivencias afectivas con la ética cívica.

En este trabajo pretendo ir especificando las implicaciones de esta educación en la ciudadanía que tiene decisivamente presente su dimensión sentimental. Abordaré la tarea en dos partes:

- En la primera de ellas ofreceré una exposición general y sistematizada del modo como la concibo. Realizaré el objetivo formulando una serie de tesis que iré encadenando y desarrollando.¹ A través de ellas espero que vayan quedando aclarados, en primer lugar, diversos sentimientos que hay que tener en cuenta en ese enfoque educativo; en segundo lugar, los criterios éticos que deben servir de referencia para el discernimiento que tiene que hacerse en torno al mundo sentimental con proyección pública; en tercer lugar, diversas pautas educativas que pueden resultar pedagógicamente estimulantes de cara a la búsqueda educación sentimental en la ciudadanía.
- En la segunda parte, ofreceré una selección de sentimientos en torno a los cuales haré propuestas educativas específicas. Tengo la pretensión de que sirva de ejemplificación y mayor concretización de lo dicho en la parte general, y de que permita, espero, vislumbrar el modo en que puede hacerse algo similar con sentimientos que no presento. Completaré además la selección

1. La primera versión de esta parte sirvió de base a una conferencia impartida dentro de las VII Jornadas de la Fundación Fernando Buesa, que tenían por título «La promoción de los valores democráticos en la educación». Tuvo lugar en Vitoria-Gasteiz, el 21 de noviembre del 2007.

enmarcando los sentimientos presentados en textos que nos remiten a lo que resulta decisivo para la calidad moral y ciudadana de los afectos con expresión y proyección social: las víctimas de la violencia —en concreto, en este caso, del terrorismo— y la memoria que se les debe.²

Antes de pasar a desarrollar este plan, no estaría de sobra hacer algunas precisiones conceptuales básicas en torno a las categorías propias del mundo afectivo. Pero introducirme a fondo en ello me llevaría a dar un rodeo algo largo respecto al objetivo que persigo. Por eso me voy a contentar con ofrecer una aclaración básica en torno a ellas remitiéndome al modo como las define José Antonio Marina, que considero pertinente. Puede hablarse de *sentimiento*, nos dice este autor, cuando hay una experiencia afectiva consciente de cierta duración, «que sintetiza los datos que tenemos acerca de las transacciones entre mis deseos, expectativas o creencias, y la realidad».³ La *emoción* sería un sentimiento breve, normalmente de aparición abrupta y con frecuencia acompañado de manifestaciones corporales. Mientras que la *pasión* sería un sentimiento especialmente intenso que impulsa con gran fuerza a actuar de una determinada manera. *Afectos* y *afectividad* pueden utilizarse como términos que nos permiten nombrar de modo genérico toda esta realidad vivencial que vamos a tener centralmente presente.⁴

• La educación sentimental en la ciudadanía

Voy a sintetizar lo que entiendo por educación sentimental en la ciudadanía en nueve tesis. Las tres primeras pondrán de relieve la conexión ineludible entre vivencia de la ciudadanía y sentimentalidad. Las tres siguientes nos ofrecerán las referencias desde las que asumir éticamente el mundo afectivo con proyección pública. Las tres últimas nos introducirán de lleno en el campo educativo, mostrándonos sus posibilidades y sus exigencias cuando pretende asumir el reto planteado.

Tesis 1: Ciudadanos concretos, más que ciudadanía

La encarnación prioritaria de la ciudadanía no está en las leyes, ni en las políticas públicas; está en los ciudadanos concretos.

La ciudadanía, una abstracción en cuanto concepto, se hace concreta en materializaciones diversas, como son las leyes y las políticas públicas que, con mayor o menor adecuación, pretenden expresarla. Ahora bien, donde de verdad se encarna en su sentido más literal, donde se hace fuer-

2. Esta selección de textos, con algunas variantes de forma, ha sido previamente publicada, de modo simultáneo, en los periódicos *El Correo* y *El Diario Vasco*, en diversos años de un día tan señalado como el 30 de enero, aniversario del asesinato de Gandhi, día de la no violencia y la educación para la paz. En la introducción de la segunda parte especificaré con más detalle el sentido de estos textos, así como su conexión interna y su relación con lo expuesto en la primera parte.
3. En *El laberinto sentimental*, Barcelona, Anagrama, 1998, 33.
4. Castilla del Pino define los sentimientos como connotaciones emocionales que provoca en el sujeto humano un «objeto», en el sentido más genérico que esta palabra puede adquirir. Subraya con ello el protagonismo del estímulo, que, de todos modos, en algunas ocasiones es difuso (como en el sentimiento de angustia o en ciertos estados de tristeza). Véase su obra *Teoría de los sentimientos*, Barcelona, Tusquets, 2001.

za para la realización de sus potencialidades y a la vez flaqueza para sus derivas negativas, es en los ciudadanos «de carne y hueso», por recordar la expresión tan querida por Unamuno. Esto es lo que no puede ignorarse nunca, es lo que debe resaltarse cuando abordamos la perspectiva sentimental de la ciudadanía. Porque, evidentemente, el ciudadano sentimental es ese ciudadano concreto que impregna con afectos variados su experiencia subjetiva.

Esta experiencia consiste, en concreto, en la vivencia personalizada de membresía efectiva igualitaria y libre en una comunidad/sociedad política. El que la especifique de este modo implica, por un lado, que asumo la definición moderna de ciudadanía, y, por otro, que al remitirla a vivencia la doto de ineludibles contagios afectivos.

El hecho de que deba precisarse de esta manera la experiencia subjetiva de ciudadanía significa que anida en ella una *relación tensional*. Se habla, por un lado, de vivencia de membresía, que remite a dimensión colectiva, y por otro, de igualdad de la libertad, que afirma la consistencia de la individualidad. Esta tensión puede gestionarse de diversos modos, surgiendo así los modelos liberal, republicano, igualitario-social, (multi)cultural y cosmopolita de ciudadanía; con lazos y tensiones entre ellos.

No es objetivo de estas líneas entrar en la descripción y análisis evaluativo de estos modelos —tarea ciertamente importante—, aunque podrán aparecer algunas observaciones colaterales que tengan que ver con ellos. Como ya he avanzado, lo que pretendo resaltar y desarrollar es precisamente la subrayada característica de *vivencia personal* de la ciudadanía, siempre cargada de sentimientos, para relacionarla luego con la *tarea educativa*. Es lo que se nos va a hacer ya evidente en la segunda tesis.

Tesis 2: Sobre la conexión entre vivencia de ciudadanía y sentimiento de pertenencia

En la vivencia de ciudadanía hay implicado ineludiblemente un sentimiento delicado —el de pertenencia— que debe ser considerado en su complejidad.

La vivencia sentimental de la ciudadanía como experiencia de membresía se expresa inicialmente como *sentimiento de pertenencia* a la sociedad o comunidad *política*.⁵ Comunidad que, desde el punto de vista normativo, puede definirse como la que está centrada en organizar la convivencia en justicia.

Hay que decir, antes que nada, que este sentimiento ocupa un lugar central en dicha vivencia, aunque no deba reducirse a él. Por eso precisamente no podemos ni ignorarlo ni minusvalorarlo. En sí, supone una concreción de una necesidad muy ligada a la condición humana: aunque en ciertas teorías liberales, con su énfasis en la autosuficiencia de la libertad, parezca ignorarse, las personas necesitamos *sentirnos* pertenecer *efectivamente* a diversos grupos, como marco para la seguridad, como referencia para la identidad, como horizonte de posibilidades; aunque no podemos ignorar los riesgos de coacción que también existen. Pues bien, la experiencia de pertenencia a la colectividad política es una de las más relevantes, por todo lo que implica.

5. La opción por el término *sociedad* o *comunidad* suele depender de la concepción específica de ciudadanía que se tenga. Además, quien opta por *sociedad* no suele utilizar la palabra *membresía*. Aquí la utilizo de modo genérico, sin pretender para ella específicas connotaciones comunitarizantes. Reflexiono sobre estas cuestiones —y sobre los diversos enfoques de la ciudadanía— en otros trabajos, como «La ciudadanía de la interculturalidad», en N. Vigil y R. Zariquiey, *Ciudadanías inconclusas*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003, 91-110.

Ahora bien, dado que las comunidades políticas están estructuradas en Estados como entidades soberanas, ese sentimiento de pertenencia se expresa como pertenencia a una comunidad estatal concreta.⁶ Dado, además, que estas comunidades políticas concretas son definidas hoy en día normalmente como *naciones*, el sentimiento de pertenencia a la comunidad política se vivencia en general (aunque a veces esté en estado de latencia) como *sentimiento nacional*.

Con lo cual acaba apareciendo un reto teórico, y especialmente práctico: distinguir ambos sentimientos —el de pertenencia ciudadana y el de pertenencia nacional— aunque luego se vivan normalmente imbricados, precisamente a fin de poder aclarar las relaciones legítimas que podrían darse entre ellos, partiendo del supuesto de la priorización moral del sentimiento de ciudadanía. Ésta es una cuestión que merece la pena desarrollar con cierta precisión.

Hay que comenzar constatando el hecho de que, a causa de estas mediaciones estatonacionales de la vivencia de la ciudadanía, la manera más habitual de expresión del sentimiento de pertenencia política es la del *sentimiento patriótico*. Éste marca geográfica y culturalmente el sentimiento de ciudadanía, dándole una carga de particularización y diferenciación que se muestra por ella misma con gran capacidad de cohesión a partir del *sentimiento de lealtad* —hacia la patria y los compatriotas— en el que se desarrolla, capaz de impulsar importantes sacrificios (en terrenos como la distribución de bienes, la defensa, etc.). Ahora bien, allá donde hay diferenciación grupal hay nosotros/ellos, con las correspondientes fronteras, lo que estimula dos dinámicas afectivas que si no se gestionan adecuadamente pueden ocasionar consecuencias moralmente perversas:

- En primer lugar, la diferenciación hace que el sentimiento de pertenencia se exprese como sentimiento de *identificación* con la *identidad* del nosotros y con los individuos incluidos en él, incluyendo de este modo toda la problemática de la particularidad identitaria. En concreto, ciñéndonos de momento al interior del grupo, la posibilidad de su deriva negativa se muestra de este modo: si algunos se autoarrogan la definición dogmática e impositiva de esa identidad, impulsarán sentimientos de *rechazo* a quienes no la vivencien de la forma o con la intensidad postuladas por ellos, de rechazo a los *traidores* o a los *no colaboradores*, a los ingratos.
- En segundo lugar, hace que emerjan sentimientos hacia los otros que no son parte del nosotros, que pueden adquirir diversas expresiones: en unos casos empujarán a la inclusión —en forma de *empatía*—; en otros incitarán a la exclusión —de nuevo, en forma de *rechazos*, ahora hacia el otro exterior—. No debe olvidarse, por cierto, que, geográficamente, este «otro» puede estar situado fuera de nuestras fronteras —los habitantes de otros países— o dentro de ellas —los inmigrantes que son *extranjeros*, extraños—.

Se puede llegar así a la paradoja de que la vivencia real de la ciudadanía, que en sí remite a libertad e igualdad de *todos* como valores llamados a ser reconocidos en la vida pública, en su dimensión sentimental acabe siendo violentadora, opresora y marginadora de un sector de ellos, precisamente al estar mediada por la particularidad. ¿Habría que defender entonces la supresión de este referente de particularidad? Por mi parte, tal pretensión me parece inviable: a priori, podríamos suprimir mediaciones particularizantes concretas como las actuales, porque ninguna concreción debe pretenderse eterna, pero aparecerían otras. Lo que significa que no se trata tanto

6. A la que es realmente, cuando se está de acuerdo con la delimitación socioterritorial en la que se expresa, o a la que se quiere que sea, cuando no se está de acuerdo con las realidades estatales dadas, como es el caso de los nacionalismos que postulan Estados (o al menos soberanías políticas) que no existen. Esta consideración nos anuncia lo que subrayo a continuación: que el sentimiento de pertenencia política se tiñe en general de sentimiento de pertenencia nacional.

de que deshagamos la tensión universal-particular presente en la vivencia afectiva de la ciudadanía, como de que la regulemos adecuadamente.⁷

Pues bien, es aquí donde debe aparecer el enmarque global de la ciudadanía, con su correspondiente sentimiento. No se trataría tanto, creo, de postular una única ciudadanía global que suprimiera todas las vivencias concretas de la misma, como de hacer que estas últimas se abran inclusivamente —todas ellas— a la perspectiva cosmopolita de la ciudadanía, intrínseca a ella en el hecho de su remisión a los valores universales de libertad, igualdad y solidaridad. Desde el punto de vista sentimental esto significa que debe impulsarse activamente, en el propio modo de estimular las identidades políticas particulares, que la vivencia del sentimiento de pertenencia a la comunidad política concreta se articule con el *sentimiento de pertenencia a la común humanidad*, el nosotros englobante más allá de toda diferencia, el que, además, se convierte en instancia crítica de las pertenencias excluyentes y opresoras. La psicología de grupos nos dirá que ésta es una tarea difícil —se consolida con más facilidad el sentimiento de pertenencia que se apoya en la diferencia—, pero habrá que priorizarla. Y no sólo desde el lado de las grandes declaraciones de principios con las que se quiere llegar a la inteligencia. También, decisivamente, con las adecuadas estrategias de educación sentimental que trata de llegar al corazón.

Cierro esta tesis con una breve referencia a los modelos de ciudadanía, que antes me contenté con citar. No todos ellos estimulan del mismo modo los sentimientos de pertenencia que aquí se han considerado. En concreto, el republicano lo hace con mucha más intensidad que el liberal. Pues mientras que en éste el Estado tiene una función instrumental, al servicio de la autonomía privada de las libertades individuales, en el primero se empuja a la identificación leal y a la participación intensa con la *polis*, a través de la práctica de las virtudes cívicas que son las que, en su sentido más propio, actualizan nuestra ciudadanía (y, además, desarrollan en la línea moral las vivencias sentimentales). Mientras no se caiga en excesos de opresión de las autonomías personales,⁸ la perspectiva republicana se muestra más plena.

Tesis 3: Sobre la red de sentimientos que se imbrican con la ciudadanía

El sentimiento central en la vivencia de la ciudadanía —el de pertenencia— imbrica una compleja red de sentimientos que acaba precisando y decidiendo la calidad moral del primero.

En las consideraciones precedentes se nos está mostrando una vez más que, aunque los sentimientos remiten a la intimidad de la persona, hay sentimientos que pueden considerarse públicos por su orientación y su impacto —como el citado del patriotismo—, frente a otros que hay que considerar propiamente privados —así, los situados en la estricta intimidad o los afectos específi-

7. Por ejemplo, cruzando o superponiendo diferentes criterios de afiliación, tal como se indicará más adelante al hablar de identidad compleja; o evaluando las conductas en términos interpersonales, en vez de intergrupales.

8. Las ciudadanía que remiten marcadamente a las identidades culturales —en general en forma de identidades nacionales—, las ciudadanía que en este sentido resaltan los lazos comunitarios implicados en la pertenencia, se consideren o no republicanas, tienen que estar muy alerta para no caer en este peligro. Por otro lado, conviene advertir que muchas autoproclamadas ciudadanía puramente liberal-cívicas, sin supuesta «contaminación» cultural, son fácticamente —y para la mayoría, también sentimentalmente— ciudadanía nacionales; para no inducir a error y a falsas dinámicas sería bueno que lo reconocieran.

camente interpersonales—. Pero hay igualmente, y puede ser lo más común, sentimientos que, según los contextos, tienen una clara proyección pública o bien la tienen sólo privada, lo que se debe, en el primer caso, a que se imbrican con el sentimiento de pertenencia política.

Con estas distinciones pretendo subrayar dos cosas: en primer lugar, que los sentimientos que podemos llamar públicos en un momento dado son muchos más de los que a primera vista pudiera parecer; en segundo lugar, que lo que les une a todos ellos es que interactúan con el sentimiento básico de pertenencia a la comunidad política, creando una especie de red en torno a éste.

Pues bien, dada la variedad de estos mundos afectivos, en modos y en intensidades, cabe adelantar ya que la calidad moral del sentimiento de pertenencia ciudadana se acaba decidiendo de manera muy marcada por la calidad moral de estos sentimientos en los que se desarrolla y con los que se modula.

A su vez, la calidad moral de cada uno de estos sentimientos imbricados depende a veces de la naturaleza del mismo (por ejemplo, el odio, en la medida en que supone deseo de mal y destrucción del otro —con su variante xenofóbica, cuando es público—, debe considerarse no positivo por sí mismo),⁹ mientras que en otras ocasiones —en la gran mayoría— se debe al modo como se expresa (por ejemplo, la indignación es sentimiento positivo si se muestra reacción contra la injusticia que no estimula a su vez injusticia, mientras que es negativo si está impulsado por el hecho de que encarcelen a uno de los nuestros que ha asesinado). Esto último hace que sea especialmente necesaria, en este ámbito, la tarea del discernimiento moral.

Puede observarse que, en buena medida, los sentimientos que se imbrican con el de pertenencia a una comunidad política se presentan en polaridades que tendemos a correlacionar espontáneamente con el binomio bueno/malo. Pero conviene advertir que, con frecuencia, hay que tomarlas con flexibilidad desde el punto de vista de la valoración ética (el sentimiento de admiración se nos muestra en principio positivo, pero resulta negativo si se admiran personajes públicos que no deben ser admirados; el desprecio, en cambio, aparece como negativo, y en la medida en que suponga no reconocimiento de la dignidad de la persona lo es, pero pueden despreciarse determinadas producciones de ella, por ejemplo, las inmorales —entramos aquí en la delicada distinción para los sentimientos entre la persona en cuanto persona y sus actos—).

Tesis 4: Sobre la dignidad como criterio de discernimiento moral de los sentimientos

La categoría ética que hay que tener presente para discernir la licitud moral de los sentimientos, la que precisa su corrección moral, es la de la dignidad de la persona humana y el consiguiente respeto a ella (enfoque deontológico-principalista).

He indicado en la tesis precedente que los sentimientos públicos aparecen en-redados y que se precisa en torno a ellos un discernimiento moral. En realidad, al ejemplificar alguno de ellos he apuntado ya algunas pistas que conviene tener presentes para este discernimiento. Ahora se trata de presentarlas de modo sistematizado. Las pistas en cuestión son de dos tipos. El primero de ellos ofrece referentes principales externos a los sentimientos, con los que éstos deben ser confrontados para su evaluación moral como buenos o malos. Como externos que son, los podemos aducir

9. La afirmación de la identidad nacional y el deseo de darle consistencia frente al otro percibido como amenaza en cuanto otro es propensa a esta dinámica del odio, por lo que hay que estar muy alerta ante ella. Véase al respecto la contundente crítica de Martín Alonso en *Universales del odio. Creencias, emociones y violencia*, Bilbao, Bakeaz, 2004.

legítimamente incluso frente a los sentimientos de los otros, con el correspondiente reproche y, también, con el correspondiente control, incluso coactivo, de las conductas violentadoras a las que puede instigar. El segundo, en cambio, ofrece referentes más internos a los propios sentimientos, al ser de hecho una perspectiva que los hace evolucionar en plenificadores tanto de la persona como de la comunidad política. En cuanto internos, sólo funcionan si la propia persona que los vive asume hacer el recorrido afectivo al que remiten, precisamente porque está convencida de ese poder plenificador. En esta cuarta tesis me centro en el primer tipo de criterios, el que podemos calificar de deontológico.

Se trata de una tesis que, pidiendo que el sentimiento no dañe la dignidad de la persona, vale tanto para los afectos con proyección pública como para los que tienen proyección privada, aunque aquí tendré en cuenta específicamente los primeros.¹⁰ Se desarrolla en estas tres subtesis:

- De modo genérico, deben rechazarse aquellos sentimientos que, por su propia definición, expresan menosprecio o negación de la dignidad de los demás. Por ejemplo, los ya citados del odio a los otros, o del desprecio a la persona por su condición —por ejemplo, étnica, tan difundido ante los inmigrantes extranjeros—.
- Especificando un poco más, deben rechazarse aquellas formas de vivencia de determinados sentimientos que incitan a conductas que suponen tratar a las personas como puro medio. Hoy podemos ejemplificar este criterio de modo claro con los sentimientos de miedo e inseguridad: los ciudadanos pueden vivirlos colectivamente de tal manera, se pueden manipular políticamente de tal modo, que acaban creando el caldo de cultivo para la aceptación social y la justificación de la instrumentalización de las personas (piénsese en determinadas medidas que se han tomado para enfrentarse al terrorismo internacional o global y en el clima sentimental que estaba debajo).
- Por último, mirando a la propia persona que vive el sentimiento, deben rechazarse aquellos modos de vivencia emocional que encadenan nuestra libertad personal. La sabiduría antigua percibió esto con claridad en formas que acercan este criterio al enfoque aretológico que desarrollaré en la tesis siguiente. Kant dio de ello una versión deontológica —la que de momento podemos tener presente— cuando indicó que tampoco debemos instrumentalizarnos a nosotros mismos —y podemos hacerlo esclavizándonos a los deseos y a los sentimientos que suscitan—. Por seguir con los ejemplos, éste sería el caso de ciertos sentimientos de lealtad a personas o colectivos que atenazan por ellos mismos nuestra autonomía; o ciertos énfasis excesivos que, expresando los sentimientos como «pasiones», nublan la razón y debilitan la voluntad. En general, el sentimiento de patriotismo, tan central en la ciudadanía, tiene claros riesgos de evolucionar en estas dos derivas negativas.

La conclusión general que puede extractarse es que las vivencias sentimentales que, al acompañar al sentimiento de pertenencia política, no respeten estos criterios, no pueden cualificar lo

10. En realidad, cuando la tesis se aplica a los sentimientos de proyección inicialmente privada muestra que en éstos cabe siempre una dimensión pública, la que los relaciona con nuestros deberes cívicos. Por ejemplo, la pasión de los celos respecto a la propia pareja puede conducir a alguien a matar. La deriva del sentimiento quebranta entonces, drástica y radicalmente, los principios aquí en juego. Pero a su vez muestra que se ha introducido en un terreno en el que la autoridad pública es competente para intervenir, penal y preventivamente; un terreno, por tanto, público en este sentido. Por cierto, hay «celos» por la patria o por la religión que tienen las mismas derivas asesinas. Lo que muestra que también este sentimiento puede tener una implicación pública directa.

que cabe llamar propiamente, en su sentido moral, vivencia de la ciudadanía, pues se trata de vivencias contrapuestas a ésta. La ciudadanía fáctica que pueda vivirse será en realidad su perversión. La educación deberá tener decisivamente presente este dato.

Tesis 5: Sobre las virtudes como horizonte de desarrollo moral de los sentimientos

La categoría ética que resume más plenamente los sentimientos, también los ligados a la ciudadanía, es la de la virtud (enfoque aretológico).

Si la tesis precedente permitía la cualificación moral de los sentimientos desde una instancia externa a ellos, ésta lo va a hacer desde una instancia que en buena medida cabe calificar como interna, precisada por tanto para funcionar, como ya resalté, de la colaboración activa y convencida del sujeto sentimental. Cabe formularla diciendo que lo que hace que el sentimiento se vivencie personalmente de modo moral es su desarrollo en virtud.

Si bien algunos sentimientos no se expresan por ellos mismos como virtudes ni vicios (por ejemplo, el de pertenencia o de inseguridad), otros se expresan moralmente en virtudes del mismo nombre (ejemplo, compasión, admiración, gratitud, confianza, etc.),¹¹ que en cuanto tales deben ser estimuladas, o en la negación de virtudes (vicios, por ejemplo, la envidia o el orgullo), que hay que tratar de combatir o reconducir. Pero incluso los primeros se vivencian en redes de sentimientos que tienen conexión directa con virtudes-vicios (lo he ejemplificado para el caso de la pertenencia). Y en cuanto a las virtudes que no remiten directamente a sentimientos específicos, ciertamente implican sentimientos (piénsese, por ejemplo, en virtudes abiertas a una proyección pública, como la mansedumbre —políticamente, es la no violencia, con su intenso sentimiento de simpatía ante el que sufre o puede sufrir— o la fortaleza —con su sentimiento de consistencia personal básica incluso en circunstancias de fragilidad—).

Siguiendo básicamente la inspiración aristotélica, hay que indicar que el que un sentimiento esté enmarcado-desarrollado en una o varias virtudes significa para el primero una serie de aspectos internos a él que son precisamente los que lo hacen moral. Son los siguientes (valen con matices diferentes para los sentimientos de proyección privada y los de proyección pública —los que impactan a la vivencia de ciudadanía—, aunque de nuevo volveré a privilegiar la segunda):

- En primer lugar, implica que el sentimiento en cuestión es vivenciado por el sujeto en su intensidad y orientación adecuada. Entran aquí en juego las dos categorías centrales de la *mesotés* —del justo término medio que es en realidad la excelencia entre dos simas inadecuadas— y de la *phrónesis* —la prudencia o sabiduría práctica que discierne lo conveniente teniendo presentes las circunstancias y las consecuencias—. Piénsese, por ejemplo, en el sentimiento de ira, en sí peligroso por su potencial destructividad, pero del que toda la tradición moral ha resaltado su positividad cuando es visto como reacción mesurada y prudencial ante ataques indebidos.
- En segundo lugar, supone hacer entrar al sentimiento en este «círculo virtuoso» propio de la persona concebida como «inteligencia deseante-emocional»: racionalizar el sentimiento, sentimentalizar las razones; abrir el sentimiento a la clarificación de la inteligencia, para que no sea ciego; abrir la inteligencia a la estimulación del sentimiento, para que tenga la fuerza

11. Véanse dos lúcidos y sugerentes estudios de Aurelio Arteta sobre los dos primeros sentimientos-virtudes: *La compasión: apología de una virtud bajo sospecha*, Barcelona, Paidós, 1996; *La virtud en la mirada. Ensayo sobre la admiración moral*, Valencia, Pre-textos, 2002.

motivacional. Tomemos el caso de la indignación: es evidente que la vivencia moral de ésta se logra cuando, vivenciada ante una injusticia, es insertada en el círculo «indignación razonada/razón indignada».

- En tercer lugar, implica que el sentimiento que se desarrolla en virtud se afina y precisa por su imbricación con los otros sentimientos-virtudes. En esto me hago eco de la tesis de la unidad de las virtudes, que entiendo correcta si no se toma con excesivo rigorismo. El sentimiento de compasión nos puede servir de ejemplo: sólo será moral y se desarrollará en virtud cuando se articule con sentimientos como el del respeto al otro en cuanto sujeto de dignidad.
- Por último, el sentimiento que se desarrolla en virtud es el que, incluyendo los aspectos precedentes, induce eficazmente a que se genere de modo habitual la conducta correspondiente. Esto significa que cuando hablamos de virtud incluimos ya la práctica adecuada, no sólo la vivencia interna. Volviendo al sentimiento de admiración: deberá suponer disposición permanente hacia conductas que imitan creativamente y personalizadas las personas y acciones admiradas. Ante otros sentimientos, su reasunción en virtud supondrá generar conductas que los desmarquen de sus derivas negativas más o menos naturales. Por ejemplo, el sentimiento de miedo ante los terroristas, prudencialmente administrado, es desbordado en la virtud de la valentía que implica ya prácticas contrarias a las que podrían ser normales, como la de la huida o colaboracionismo medroso; mientras que sucumbe cuando se convierte en el vicio de la cobardía, que también es una práctica.¹²

Hecho este recorrido, a través de las tesis 4 y 5, por los criterios de cualificación moral de los sentimientos, puede concluirse diciendo que educar en la vivencia moral de los mismos es educar en la interiorización lúcida, autónoma, crítica cuando se precise, de estos criterios. Que supone, por tanto, educar en las convicciones que incluyen los principios externos de verificación moral, pero igualmente educar los propios sentimientos en su desarrollo como virtudes. Entre estas dos perspectivas hay lazos evidentes, como nos lo pone de manifiesto la categoría de *respeto*: remite, según la perspectiva en la que se plantee, tanto a un sentimiento, como a un principio decisivo, como a una virtud. El respeto se vive plenamente cuando la persona lo interioriza en los tres modos integrados.

Tesis 6: Sobre la víctima con referencia moral para los sentimientos

Tanto para el paso por la prueba de la dignidad como para la plenificación en virtud, la referencia moral decisiva para la dinámica de los sentimientos debe situarse en el otro como «extraño» y especialmente en el otro víctima.

La conclusión de la tesis precedente ha preparado el terreno para abocar ya directamente al objetivo de analizar lo que implica la educación sentimental en la ciudadanía. Antes, con todo, de pasar a ello, conviene subrayar una última cuestión en relación con los criterios morales presentados: el test decisivo para poder detectar nuestra sensibilidad moral real es el de su confrontación

12. Afronto la problemática de la violencia de ETA desde la perspectiva de la virtud en su dimensión pública y defino algunas virtudes con esta misma dimensión (compasión, justicia, fortaleza, valentía, tolerancia, mansedumbre) que, evidentemente, desarrollan de modos plenificantes determinados sentimientos, en *La educación para la paz ante la violencia de ETA*, Bilbao, Bakeaz, 2003, cuarto estudio. En el tercer estudio de este mismo volumen adelanto en esquema algunas consideraciones sobre la educación sentimental que aquí estoy desarrollando.

con las víctimas de la injusticia. Ante ellas, en efecto, ante un violentado por el terrorismo, ante alguien machacado por la injusticia estructural, ante quien es rechazado por no ser de nuestro país o ser de otra etnia, etc., hay que hacerse preguntas como éstas:

- ¿Qué tipos y modos de sentimientos hacen surgir en nosotros esas víctimas de la injusticia? Puede ser la compasión, que tendrá que afinarse articulándose con el sentido de la justicia; o la indignación, que deberá encontrar cauces de lucha contra la injusticia eficaces y adecuados. Pero también la indiferencia de quien no se siente afectado (piénsese en lo que estamos vivenciando sentimentalmente ante las víctimas «extranjeras» de los cayucos y pateras, o ante el hecho de que el hambre, evitable, siga matando diariamente a miles y miles de personas); o el miedo derivado en cobardía de quien rehúye enfrentarse a los violentadores a través de los compromisos que estén en sus manos.
- ¿Quiénes quedan definidas para nosotros como víctimas entre los violentados de alguna forma, si hacemos caso a nuestros sentimientos? En esta pregunta se nos pone de manifiesto que no sólo tenemos sentimientos reactivos ante las que objetivo-subjetivamente consideramos víctimas, sino que algunos de ellos pasan a ser constituyentes subjetivos de nuestra calificación a los violentados como víctimas o no víctimas (en su sentido moral de víctimas de la injusticia). A este respecto tienen especial relevancia los sentimientos de alegría-pena y de indignación. Pueden corroborar en nosotros vivencialmente a las que son realmente víctimas, lo que es muy relevante, pues hacen emerger entonces las empatías que empujarán a una intensa y motivada acción solidaria. Pero pueden igualmente desfigurar por completo la realidad objetiva: si me alegro por el sufrimiento injusto del otro, ese otro para mí no es víctima (piénsese en la obscena alegría que en un sector importante de la población vasca ha provocado y provoca la victimación causada por ETA); si me indigno por un sufrimiento merecido del otro —que está en la cárcel por la aplicación de una correcta justicia penal, por ejemplo, un etarra—, otorgo consideración de víctima a quien no lo es.
- ¿Qué confesados o inconfesados anhelos de victimación pueden detectarse en nuestros sentimientos? En realidad no deberíamos estimular ningún sentimiento que impulsara a la victimación en su sentido moral, ni de los otros por ser otros, ni siquiera de los previamente victimarios (por ejemplo, en forma de venganzas irrespetuosas de la justicia penal o bajo modos de una justicia penal indebida de acuerdo con los derechos humanos). Estar por eso alertas ante nuestros sentimientos potencialmente asesinos y transformarlos cuando emerjan hacia una adecuada orientación moral, es una tarea que no puede ser descuidada.

Como puede observarse, someter a nuestra vida afectiva con proyección pública a este test de autenticación moral resulta sumamente ilustrativo. Es ésta una pista que no habrá que ignorar en la labor educativa.

Tesis 7: Sobre la educabilidad de los sentimientos

Los sentimientos pueden ser educados.

Las tesis precedentes nos han ido proporcionando, al menos en su forma básica, la panorámica afectiva y moral que hay que tener presente cuando nos proponemos realizar la educación sentimental en la ciudadanía. Se impone, por eso, entrar ya explícita y frontalmente en lo que ésta tiene que suponer. Ahora bien, a la hora de conexas los sentimientos, tanto con su educación como, incluso, con su cualificación moral para la que ya he avanzado las pistas decisivas, puede plantearse esta objeción que remitiría a un hecho ineludible: ante los sentimientos parece que

somos sujetos pasivos y no activos; el mundo afectivo parece surgir en nosotros sin que intervenga nuestra voluntad. Si esto fuera radicalmente así:

- Se desvanecería nuestra responsabilidad por el conjunto de los sentimientos y específicamente por los sentimientos negativos. E incluso se debilitaría seriamente, si no quedaba suprimida, la que tendríamos por las acciones a las que nos inducen (piénsese en las violencias motivadas por los celos en las relaciones personales y por «el celo por la patria»).
- Igualmente, se diluiría la capacidad de que eduquemos los sentimientos (de que nos eduquemos y de que seamos educados en ellos), concretamente, de que podamos facilitar la aparición de ciertos tipos y modos de afectos, de inhibir, transformar y reestructurar otros, guiados por criterios morales.

Ahora bien, debiendo reconocer que hay una espontaneidad cierta en los sentimientos, la que se activa al conectarnos vivencialmente con una situación dada, espontaneidad que en cuanto tal es previa a nuestra responsabilidad moral, no podemos reducirlos a ella. En la emergencia de los sentimientos están en juego una serie de factores ligados a nuestro modo de ser y estar que nos permiten iniciativas relevantes con vistas a su configuración. He aquí una lista no exhaustiva de los mismos:

- Las situaciones y «objetos» con los que nos topamos.
- El carácter o modo psicofísico de ser.
- Nuestros intereses y deseos.
- Nuestros estados de ánimo o sentimientos difusos.
- Nuestras creencias.
- Nuestras expectativas.
- La idea que tenemos de nosotros mismos.
- Los hábitos interiorizados.

Pues bien: si el primero de los factores parece imponérsenos en el presente (aunque de cara al futuro, a las situaciones que serán, sí son viables posibilidades de intervención),¹³ en los seis últimos factores tenemos capacidad manifiesta de iniciativa, que puede a su vez repercutir en reacomodos significativos en el segundo de ellos, el del «carácter». Por ejemplo, está claro que podemos estimularnos a desear ciertas cosas, lo que a su vez generará ciertos sentimientos; o que podemos revisar críticamente nuestras creencias prejuiciadas sobre los otros, lo que inducirá a la correspondiente transformación de los sentimientos que estaban asociados a esos prejuicios; o que podemos hacer un serio trabajo por orientar la fuerza de los sentimientos en unas direcciones y no en otras, etc. Es precisamente por la complejidad de estas variables por lo que los sentimientos pueden ser educados. Por eso, toca a la tarea educativa trabajarlas de la manera más pertinente.

Es lo que intentaré ejemplificar enseguida. Antes, con todo, se impone una observación. Los factores que nos permiten generar y transformar los sentimientos pueden usarse con protagonismos y orientaciones diversas. En cuanto a las orientaciones, pueden ser morales o inmorales: cabe estimular en los otros, por ejemplo, un sentimiento de odio que no existía, induciendo hábilmente determinadas creencias prejuiciadas; o cabe en cambio ayudar a que la indignación espontánea sea canalizada hacia la lucha contra la injusticia. En cuanto a los protagonistas,

13. Debe contemplarse también la circunstancia de que las situaciones del presente, en sí objetivas, pueden ser vistas y definidas de múltiples maneras.

podemos tener al manipulador de los sentimientos (en nuestro caso, de aquellos que tienen proyección pública), ya se trate de políticos, de medios de comunicación, de educadores-socializadores en edades tempranas, etc. Podemos tener, igualmente, al que está honestamente preocupado por la educación auténticamente moral de los sentimientos del otro. Y está, por último, el propio sujeto que autoeduca con sentido ético sus propias vivencias afectivas. La idea que se debe defender es que, por supuesto, tras rechazar y denunciar el primero de los protagonismos, de lo que se trata es de hacer emerger decisivamente el tercero de ellos, de modo tal que el segundo se convierta en una ayuda a éste. Sobre la base, además, de que quien pretende ser educador de los sentimientos de los otros, así abierto a ser facilitador de la autonomía de éstos, tiene que haber mostrado una suficiente capacidad de autoeducación de sus propios afectos.

Tesis 8: Sobre la relevancia de la educación en la dimensión sentimental

La educación en los sentimientos con proyección ciudadana, la educación en la dimensión sentimental de la ciudadanía, es una tarea fundamental con vistas a la vivencia adecuada de la misma, en la que convergen múltiples protagonistas.

Como puede observar el lector, el recorrido realizado nos ha llevado ya al objetivo central, a la educación sentimental en la ciudadanía. Respecto a él hay que comenzar destacando su importancia: si la vivencia de la ciudadanía está siempre potentemente ligada a determinados sentimientos, si éstos la acaban cualificando moralmente, habrá que asumir con toda la contundencia necesaria que la hoy fuertemente reclamada educación para la ciudadanía debe ser, en medida decisiva, educación sentimental, educación de los sentimientos que tienen que integrarse en ella. Para hacerse cargo del alcance de esta afirmación conviene ser conscientes de todo lo que implica.

En primer lugar, supone defender que la educación en la ciudadanía debe tomar en consideración no sólo el nivel de los principios (derechos humanos con sus correspondientes deberes, procedimentalismo democrático, etc.) que le son propios y el acercamiento cognitivo al mismo, sino, muy especialmente, el nivel de los sentimientos de proyección pública, de modo tal que, seleccionados y purificados en su dinamismo, motiven las correspondientes acciones, y, asentados establemente en el carácter moral de la persona, se reasuman en la práctica de las virtudes cívicas. La adecuada articulación entre mundo afectivo y racional se nos muestra decisiva.

En segundo lugar, debe tenerse presente que esta educación sentimental en la ciudadanía no puede ser confiada a la mera actividad educativa formal o reglada, a la escolar. Para que sea realmente eficaz se precisa un trabajo de agentes en red, que apunten a los mismos objetivos, aunque sus iniciativas concretas sean diversas según sus identidades específicas y aunque quepan márgenes significativos de pluralismo. Estoy pensando en la familia, la escuela, los medios de comunicación, los personajes relevantes de la vida social y política, las comunidades de sentido —religiosas u otras—, las organizaciones sociales, etc.¹⁴ A cada uno le tocará asumir sus propias responsabilidades, entre las que está la búsqueda de lazos con los demás, si es preciso a través de la correspondiente actividad crítica partiendo de lo que se entiende que supone la ciudadanía, pero abierta al diálogo honesto y no duramente autointeresado con el otro.

14. Expresa y defiende muy bien esta necesidad de red educativa, así como la idea que resalto a continuación, J. García Roca en *Educación para la ciudadanía*, Barcelona, Cristianisme i Justícia, 2007. De algún modo debe hablarse también del Estado —con sus diversas instituciones— como educador, evidentemente sólo en lo que concierne a los valores centrales de la ciudadanía y al aprecio de intereses generales, y, por tanto, en lo que afecta a los sentimientos correspondientes.

Por último, no habrá que perder de vista que el protagonista central del proceso tiene que ser la persona a la que se educa, de acuerdo, por supuesto, con la etapa de desarrollo en la que se encuentre. Los debates actuales en torno a la educación para la ciudadanía¹⁵ se están focalizando con frecuencia en los protagonismos externos al educando, como si éste fuera el convidado de piedra, aquel a quien unos u otros pretenden formar según ideas preconcebidas. Pues bien, si este protagonismo del educando tiene que ser decisivo por respeto a su autonomía, también tiene que serlo si pensamos en la dimensión sentimental que aquí estoy analizando en especial: la modulación auténtica de los sentimientos pide que se vayan configurando con la aquiescencia consciente y activa de quienes los viven; lo contrario es, en algunas ocasiones, tarea imposible y, siempre, manipulación afectiva.

Tesis 9: Sobre el papel específico de la educación escolar

El ámbito escolar tiene un papel irrenunciable, aunque no único, en la educación sentimental en la ciudadanía, que debe ser asumido con unas adecuadas orientaciones metodológicas.

Hecha la clarificación previa de que se trata de educarse dentro de una dinámica en red, voy a centrar mi exposición dirigiéndome en especial a uno de los componentes de ésta, el escolar, no sin advertir que conviene hacer lo mismo respecto a los otros componentes citados antes.

Es ya común destacar que la educación escolar en valores y actitudes tiene que afectar al funcionamiento general de los centros: a su currículo general, a las relaciones que se fomentan, a la estructura de poder y de tomas de decisión, etc. Esto vale también, evidentemente, para la educación sentimental en la ciudadanía. Debe ser una tarea en la que esté implicado el centro en su conjunto. En este sentido, no puede delegarse esta labor en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y en quienes la imparten. Ésta debe ser más bien el punto en el que se catalizan y clarifican esfuerzos e iniciativas que se dan en el conjunto de los procesos y estructuras educativas del centro (piénsese a este respecto, por ejemplo, en los Planes de Convivencia que se elaboran).

En segundo lugar, la escuela puede considerarse un pequeño campo de prueba de lo que es la vivencia sentimental adecuada de la ciudadanía. Ella supone, de arranque y desde diversos puntos de vista, un significativo reflejo de la realidad social, de las diferencias de sus componentes, de los modos de relación que se establecen, de los prejuicios sociales respecto a los otros diferentes, etc. La educación sentimental en la ciudadanía perseguirá que se reconfiguren las relaciones internas entre los miembros que componen el centro, incluyendo a las familias en lo que corresponda, con pautas acordes con lo que deben considerarse sentimientos morales ciudadanos.

En tercer lugar, y sin pretender ser exhaustivos, hay que plantearse con seriedad la búsqueda de una metodología adecuada para el emerger educativo de los sentimientos en la escuela. Con frecuencia se tiende a pensar que los centros escolares no son lugar para la vida afectiva, que deben centrarse en las dimensiones cognitivas de los procesos formativos. Pero esto no tiene que ser así. Si es manifiesto que lo que nos construye, lo que nos educa en el mundo valorativo y en concreto en la ciudadanía, es la síntesis entre afectos y racionalidad, no podremos plantearnos su separación, el confiar cada aspecto a lugares diferentes. En todos los lugares educativos —tam-

15. No entro aquí en el análisis del penoso debate actual, polarizado en torno a la asignatura de Educación para la Ciudadanía, que a veces parece situarnos en las antípodas de lo que estoy proponiendo. En torno a él me parecen acertadas en su conjunto las consideraciones de García Roca en el trabajo que acabo de citar.

bién, por tanto, en los centros escolares— tendremos que actualizar esa síntesis, aunque en cada uno con modos acordes a su naturaleza.

¿Cuál puede ser esa estrategia metodológica adecuada para que también en la escuela se eduquen los sentimientos, en concreto, y, por lo que toca a nuestro tema, los que afectan a la vida pública? Es una cuestión que he abordado ya, conjuntamente con Galo Bilbao, en una reflexión precedente. Se trata de la metodología que podemos definir, a través de dos perspectivas que se entrelazan, como narrativo-testimonial y de gestos simbólicos. Como está presentada ya en otro lugar,¹⁶ no me voy a repetir ahora, por lo que remito al lector a ella. Simplemente añadiría que, dado que lo que se dice en ese texto previo está totalmente orientado a la educación sentimental a partir del contacto con las víctimas del terrorismo, de lo que se trataría es de ampliar el horizonte, por un lado, para contemplar las diversas expresiones, directas y estructurales, de victimación; y, por otro lado, para incluir en la dinámica testimonial no sólo lo digno de reprobación sino también lo digno de admiración (de lo que es debido y como es debido). Por eso, a lo dicho en el texto citado pueden añadirse las derivaciones pedagógicas de las reflexiones sugerentes que se han hecho en torno a este sentimiento-virtud.¹⁷

También como complemento de lo entonces dicho, he aquí algunas pistas más puntuales, pero que entiendo fecundas,¹⁸ pensadas especialmente para su aplicación a la educación sentimental en la ciudadanía y teniendo como referencia los factores que inciden en la evolución de los afectos:

- Los sentimientos tienen una clara función reveladora: hacen manifiesto aquello por lo que somos afectados, aquello en lo que nos hallamos implicados, aquello, por tanto, a lo que damos importancia vital y además en una determinada dirección. La educación moral, apuntando a lo que debería afectarnos, tiene que comenzar centrándose en lo que nos afecta. ¿Qué sentimientos que cabe conexionar con la ciudadanía tienen los alumnos? ¿Qué sentimientos tenemos los profesores? Empezar por desvelarlos, en su complejidad y pluralidad, para luego afrontarlos como convenga, es una pista importante para la educación.
- Si los sentimientos señalan con claridad qué nos afecta, si nos muestran con precisión la experiencia afectiva vivenciada (por ejemplo, ira), no nos desvelan con la misma nitidez su significado. De cara a esto, precisan un trabajo de discernimiento no sólo lúcido sino moralmente crítico en el que la labor educativa puede ayudar decisivamente. Por ejemplo, ¿qué es lo que está implicado en mi (no) dolor ante un atentado terrorista? ¿Qué es lo que está suponiendo mi indiferencia ante la pobreza severa?
- Los sentimientos están en estrecha relación, como he indicado, con la situación que los incentiva. Ahora bien, las situaciones se perciben de un modo u otro en función de la perspectiva de la mirada. Ayudar a ver, ayudar a mirar —las injusticias estructurales, las violencias directas, los testimonios de ciudadanía comprometida...— resulta decisivo para que surjan sentimientos morales como los de indignación, compasión, admiración, etc. Pues bien, la educación puede ser planteada como el cultivo ético-sentimental de la mirada a la realidad, de la mirada a los otros.
- Determinados sentimientos son estimulados por determinados deseos y expectativas. Por ejemplo, el deseo de triunfar sobre el otro puede fomentar sentimientos negativos de aversión

16. G. Bilbao y X. Etxeberria, *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz, 2005.

17. Pienso en especial en la obra ya citada de Aurelio Arteta sobre la admiración.

18. Varias de estas propuestas están inspiradas en consideraciones sobre los sentimientos que se encuentran en la obra antes citada de José Antonio Marina *El laberinto sentimental*, aunque las asumo a mi modo y con complementos propios.

a él. Esto es algo que funciona tanto en el nivel de las relaciones interpersonales como en el de la competitividad en el ámbito público. Lo que la intervención educativa puede plantearse aquí es ayudar a escudriñar la pertinencia del propio deseo, no sólo para la convivencia cívica, sino incluso para la felicidad. Podrá llegarse así a redefinir los deseos y las expectativas y, por tanto, los sentimientos que emergen a partir de ellos.

- Hay una circularidad entre creencias y sentimientos que también debe afrontarse en la tarea educativa. Determinadas creencias —presuposiciones prejuiciadas— respecto al otro alimentan fuertes sentimientos negativos hacia él, como el odio o el desprecio; e igualmente, sentimientos negativos acaban estimulando determinadas creencias. Desvelar esta lógica educativamente puede ayudar a destruir el círculo.
- Ante el asentamiento relativamente estable de ciertas tendencias sentimentales en nuestro modo psicofísico de ser (por ejemplo, unos tienen inclinación a la ira mientras que otros la tienen a la resignación), la educación sentimental puede intervenir de varias formas, según los casos: en unas ocasiones, ayudando a encauzar la fuerza y los modos de ciertos sentimientos (que la ira se exprese como indignación contra la injusticia); en otras, ayudando a decidir en contra de lo que piden ciertos sentimientos, por ejemplo, inhibirse ante los violentos, apoyándose en lo que piden otros, a los que hay que abrir las puertas (por ejemplo, la simpatía generada por la escucha de los relatos de las víctimas).
- También entra dentro de la tarea de la educación moral sentimental discernir la naturaleza moral de los sentimientos, incluso, si es preciso, enfrentándose a la valoración social dominante de los mismos (por ejemplo, el sentimiento de odio ha sido expresamente valorado como vía de afirmación y asentamiento de la identidad nacional).
- Por último, respecto al sentimiento de identidad personal implicando la identidad nacional —la que suele ir adherida a la identidad jurídica de la ciudadanía—, conviene frenar sus derivas excluyentes y violentas abriéndolo al sentimiento de identidad compleja. Quien tiene identidad simple en este campo se siente fundamentalmente un miembro de su nación, vista de un cierto modo y planteándole unas determinadas exigencias. Todas las otras referencias identitarias posibles —de género, profesional, de comunidad de sentido, de ocio, etc.— las reconduce y subordina a su identidad nacional. Con lo cual la tendencia a la fanatización identitaria es muy fuerte y la inclinación a ver a los otros no nacionales (y a los traidores nacionales) como enemigos es muy marcada, por lo que la posibilidad de una vivencia sentimental adecuada de la ciudadanía se hace prácticamente imposible. De hecho, el terrorismo puede considerarse como la exacerbación de esta orientación a la simplificación de los referentes colectivos de la identidad. En cambio, quien cultiva la identidad compleja puede tener un sentimiento consistente de identidad nacional, pero no lo hace exclusivo ni excluyente, lo articula con otras referencias identitarias, como las citadas, según la pauta de su propia autonomía crítica y bajo el paraguas de inclusión general de la identidad humana. De ese modo, los juegos nosotros-ellos que él vive son múltiples y entrelazados, y las fronteras entre ellos quedan relativizadas y flexibilizadas, con lo que la tendencia a la fanatización se reduce drásticamente, a la vez que se incentivan las posibilidades de diálogo, consiguiéndose además una personalidad mucho más rica. Pues bien, la educación sentimental en la ciudadanía debe plantearse seriamente cómo puede estimular en los educandos este camino hacia la identidad compleja así concebida, presentando sus atractivos por las vías más pertinentes (que, como quedó señalado, tendrán que tener componentes metodológicos relevantes de narratividad).

Cierro esta parte con un texto de Aristóteles, que me gusta citar porque expresa muy vivamente, por un lado, que los sentimientos pueden ser educados, por otro, que la educación es pre-

cisamente, sobre todo, educación sentimental, y, por último, que los sentimientos se educan de verdad cuando se transforman en virtud: «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».¹⁹

• Cuestiones específicas de la educación sentimental con proyección pública

Si en la primera parte se ha ofrecido el panorama general de lo que cabe entender por educación sentimental en la ciudadanía, en esta segunda parte se va a profundizar en ello desarrollando algunas de sus cuestiones específicas.

La selección de estas cuestiones es, por un lado, algo aleatoria y, por otro, relevante como ejemplificación. Es algo aleatoria en cuanto que, como ya adelanté en una nota de la introducción general, remite a artículos periodísticos previamente publicados²⁰ y no a una elección realizada formalmente de acuerdo con determinados criterios de jerarquización. Pero, a su vez y de hecho, la considero muy oportuna como desarrollo de aspectos clave de la primera parte que ejemplifican cómo cabría abordar también los demás.

Entre estos aspectos subrayados destacan, como no puede ser menos, determinados sentimientos. En concreto, el del arrepentimiento (que como sentimiento cabe remitir más bien a «remordimiento», y, desde el punto de vista público, a pesar honesto y coherente por el daño causado en sus derechos a otros ciudadanos), el de la seguridad (que como afecto se contrapone al miedo y que no debe ser reclamado a costa de los derechos de los demás ni a costa de las propias libertades), el de la indignación (que hay que tratar de que sea indignación contra la injusticia) y el de la indiferencia (a la que hay que vencer a través de una visión empática y comprometida de las víctimas). Como puede verse, se trata de sentimientos que tienen muy relevante impacto en la vivencia de la ciudadanía. Y que, por ello precisamente, son especialmente adecuados para ser tenidos explícitamente presentes en las tareas educativas que pretenden formar ciudadanos en su sentido integral, también, por tanto, afectivo. De hecho, predominantemente, el tratamiento que se da en estos textos a estos sentimientos es un tratamiento educativo, en el sentido de que se explicita el modo como empujan a que se asuma el reto de una educación *en y para* la vivencia moral de los mismos.

Junto a esta selección de sentimientos se presentan también textos que abordan algunos de los temas centrales en los que hay que situarlos. Como apertura, se arranca con un artículo que destaca que la educación cívica atenta a afrontar adecuadamente la violencia no puede realizarse sin que las víctimas, como testigos interpellantes, estén expresamente presentes en ella, incluso físicamente si es posible (ejemplificándolo con las víctimas cuya presencia ha resultado más difí-

19. *Ética nicomáquea*, Madrid, Gredos, 1988, 162.

20. En *El Correo y El Diario Vasco*, el día 30 de enero de los años siguientes: 2002 (sobre arrepentimiento), 2004 (sobre virtudes), 2005 (sobre víctimas), 2006 (sobre memoria), 2007 (sobre indignación), 2008 (sobre indiferencia). El texto sobre seguridad se publicó el 10 de diciembre del 2005, en los mismos periódicos. Reproduzco aquí estos textos con ligeros retoques (básicamente, suprimiendo por reiterativas las líneas introductorias, y, en algunos casos, retocando el título), a fin de acomodarlos a su nuevo contexto.

cil, las que han sufrido la violencia terrorista en el propio país). Y como cierre, se concluye con dos artículos, cuyos temas son las virtudes y la memoria: las virtudes, resaltándose con ello que una adecuada educación sentimental pública es aquella que acaba siendo educación en virtudes cívicas (que resitúan en su marco los afectos correspondientes); y la memoria, planteándola como memoria de las víctimas, que nos permite resaltar que debemos cultivar aquellos sentimientos que nos facilitan recordar como es debido y a quienes es debido.

He publicado estos artículos el 30 de enero (excepto el que versa sobre seguridad, aparecido el 10 de diciembre, aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Se trata de una fecha simbólica, en cuanto recordatorio del asesinato de Gandhi, que, debido a ello, se ha convertido en día de la no violencia y de la educación para la paz. En este sentido, los textos inciden, por un lado, en la temática de la paz y la violencia, y por otro, en su abordaje desde la tarea educativa. En cuanto a lo segundo, se armonizan muy bien con el tema de este trabajo. En cuanto a lo primero, hay que decir que, aunque no se presenten formalmente enmarcados en el tema de la ciudadanía, ciertamente lo están: educar para la ciudadanía es, en sus aspectos más básicos, educar para la paz de la convivencia en justicia, de la gestión positiva de los conflictos. Pertinencia, pues, de unos textos que paso a ofrecer.

1. Presencia de las víctimas en la educación para la paz

La educación para la paz, tratando de ser global e integral en sus aspiraciones, no puede desentenderse de la violencia directa que puede estar presente en su propio entorno. En nuestro caso y nuestra historia reciente, una de esas violencias es ciertamente la terrorista, predominantemente ejercida por ETA. ¿Cómo afrontarla en la tarea educativa? Podrían analizarse varias líneas posibles y necesarias. Aquí trataré de plantear una que considero central y que está siendo de hecho muy arrinconada: estimulando la presencia en ella de las propias víctimas de esa violencia.

La idea con la que conviene partir de arranque es que asumir la perspectiva de las víctimas es condición necesaria para un acercamiento ético correcto, a través de la educación, a la violencia que han sufrido. La realidad de violencia se ve entonces de modo distinto, de modo auténtico. Ahora bien, no podemos pretender situarnos en tal perspectiva suplantando a las víctimas. Es sólo su presencia activa la que nos la puede dar de verdad. Será también necesario ponernos empáticamente en su lugar, pero a modo de complemento, tras haberles hecho un espacio.

Hay además un argumento complementario que empuja a favor de esta presencia: el del derecho al reconocimiento social que tienen las víctimas. Este reconocimiento puede y debe hacerse de múltiples maneras, pero una de ellas, ciertamente importante, es la de verlo plasmado también en los procesos educativos. ¿Y qué mejor modo que el de hacerlas presentes?

Las víctimas, con su presencia, aportan decididamente el testimonio vivo —en carne propia— de lo que tiene de destructor la violencia, de la gravísima injusticia que supone, de la responsabilidad que recae sobre sus ejecutores y quienes los apoyan. La incomodidad que podemos experimentar al escucharlas es muestra de nuestras barreras protectoras frente a su impacto —personales, educativas, sociales, políticas—, y sólo rompiéndolas podremos situarnos honestamente en relación con ellas y con todo lo que se juega a la victimación que han sufrido.

La educación abierta a la presencia de las víctimas tiene por eso una dinámica muy especial. No es de arranque una educación activa construida por el sujeto. Es inicialmente una educación pasivo-receptiva en el mejor sentido de la palabra. De lo que se trata antes que nada es de que educadores y educandos nos desnudemos de nuestras protecciones y nuestros prejuicios, y quedemos a flor de piel ante ese impacto del testimonio de la víctima. El sujeto primero pasa a ser así la propia víctima. Educandos y educadores seremos sólo sujetos como sujetos que responden a su

interpelación en lo que tiene de llamada a la solidaridad y de compromiso por enfrentarse no violentamente a la violencia.

Los modos de presencia de las víctimas en la educación pueden ser varios. Está antes que nada la presencia personal de las propias víctimas, con el impacto de lo auténticamente directo que a ciertos niveles es insustituible. Y está también la presencia objetivada en grabaciones, textos escritos, documentos audiovisuales. Está incluso la presencia a través de la ficción, en relatos escritos y películas que, aunque no transcriban algún hecho que ha sucedido, expresan con imponente fuerza «lo que de verdad sucede» cuando alguien sufre una violencia terrorista. Una buena estrategia educativa sabe utilizar todas las fuentes, pero siempre teniendo presente la relevancia decisiva de la presencia personal y de los acontecimientos reales; esto es, utilizando los documentos de presencia virtual y la ficción como complemento de la presencia real.

Ciertamente no es fácil esta presencia física de las víctimas en los procesos educativos, por parte de ellas mismas. Precisan, en efecto: valentía y coraje para afrontar situaciones que pueden ser difíciles en ciertas circunstancias; consistencia personal para recordar sin costes psíquicos lo que les pasó; capacidad para ofrecer un discurso que, sin ignorar el hecho de que con frecuencia ha sido la adscripción partidaria la motivación absurda que impulsó a los violentos a su violencia, se mantiene, como lo más propio de los procesos educativos en las dimensiones prepartidarias de los derechos humanos; dotes pedagógicas suficientes. Esto es, no toda víctima estará en disposición de hacerse presente en la educación. Pero hay muchas que sí lo están.

Por parte de los responsables educativos tampoco es una tarea fácil. También a ellos se les pide coraje en circunstancias adversas y capacidad de situarse en lo prepartidario. Pero se les pide sobre todo capacidad para crear el contexto y los procesos en los que el testimonio de las víctimas pueda ser empáticamente acogido, para que los educandos puedan situarse en la actitud receptiva que antes describía. Porque sabemos de sobra que la mera contemplación del dolor ajeno no mueve a la solidaridad y la compasión en su sentido más noble. A veces, desgraciadamente, provoca hasta alegría obscena. Educar en los sentimientos, en la capacidad para ver en la víctima, más allá de su condición concreta, a una persona a la que se le ha pisoteado su dignidad, resulta algo decisivo.

Las estrategias educativas más adecuadas para arrojar la presencia de las víctimas están sugeridas en las consideraciones precedentes. Son sobre todo dos. Las que podemos llamar pedagogía narrativa y pedagogía de los gestos solidarios y de los homenajes. Las víctimas reconstruyen su experiencia en una narración, la hacen presente por mediación de ella. El relato, en sus múltiples variantes, tiene la gran ventaja de que, bien construido, mueve a la vez, en quien lo escucha receptiva y personalmente, la imaginación, la razón y los sentimientos, impulsando así también la motivación. Es decir, implica a la personalidad entera. No supone enfrentarse a un nuevo conocimiento frío; supone enfrentarse a un acontecimiento vivo, que puede y debe enmarcarse en todo un proceso educativo complejo de acercamiento a él.

Por su lado, la pedagogía de los gestos solidarios y los homenajes es más puntual. Aquí se trata de postular gestos y homenajes en los que las víctimas estén presentes. Y realizarlos como actos educativos, esto es, como actividad explícita de aprendizaje en el sentido más noble de la palabra, que tenga carga simbólica de solidaridad con la víctima presente y a partir de ella con todas las víctimas, así como impacto de rechazo a la violencia. Su inevitable fugacidad puede quedar muy bien compensada si se les ensambla con las iniciativas de pedagogía narrativa.

En definitiva, impulsar la presencia sistemática y planificada de las víctimas del terrorismo en los procesos de educación para la paz es una tarea pedagógicamente delicada, pero imprescindible. Las dificultades reales no deben inhibir las iniciativas al respecto, como desgraciadamente está sucediendo, sino estimularnos a todos los responsables de los procesos educativos, cada uno en su nivel y a la vez coordinadamente, para hacer de ellas un reto y una oportunidad.

2. Alentar el arrepentimiento en la educación para la paz

Es tradicional, en la educación para la paz, subrayar la importancia de cultivar actitudes como estima equilibrada de sí mismo, tolerancia, dialogalidad, solidaridad, etc., amparadas por los sentimientos pertinentes y abocando a las acciones correspondientes. Quiero por mi parte hacer hincapié en una de esas actitudes necesarias que raramente se cita: la del arrepentimiento.

El arrepentimiento tiene hoy mala prensa. Cuando en una entrevista se pregunta a alguien si se arrepiente de algo, es muy probable que responda diciendo que no se arrepiente de nada. Y es que en la mentalidad actual parece que lo decisivo es la autoafirmación personal consistente, ser nosotros mismos. Ahora bien, eso se propone con tanto énfasis que acaba siendo autoafirmación rígida: yo no puedo arrepentirme de nada de lo que he hecho porque parece que ello contradice lo que he ido decidiendo ser en cada momento desde mi autonomía. Como si reconocer nuestros fallos, como si reconocer que somos seres frágiles y necesitados de los otros fuera en menoscabo de nuestra autoconsistencia.

La actitud de arrepentimiento va precisamente en contra de esa sensibilidad, de esa rigidez autoafirmativa. Es una actitud que incita a revisar lo hecho y a reconocer los errores y daños que puede haber implicado, para corregirlos y repararlos. Supone así, por un lado, conciencia de nuestros límites, y, por otro, apertura al otro al que he podido dañar, en la forma de petición de perdón que repara a ese otro y que a la vez me sana a mí mismo. El arrepentimiento es un tributo a nuestra libertad limitada e imperfecta, es una sabiduría de la vida.

El arrepentimiento se relaciona de este modo con las dos caras de la ética. Por un lado, y en ciertos casos, remite a un deber personal ineludible: es una exigencia moral el que yo me arrepienta consecuentemente del daño que directa o indirectamente mis acciones u omisiones han causado a los demás. Por otro lado, remite al ideal de vida realizada: la vida lograda la conseguiremos cuando estemos atentos a reconocer aquello en lo que fallamos —tanto respecto a los otros como respecto a nosotros mismos— y a corregirlo convenientemente. De ese modo el arrepentimiento hace justicia y a su vez plenifica.

Este enfoque tiene una notable relevancia en el trabajo político por la paz, como voy a resaltar enseguida. Pero debe tener también una fuerte relevancia en el trabajo más de base que supone la educación para la paz. Ya desde niños conviene que nos eduquemos todos en actitudes de apertura a esos modos de arrepentimiento que dan la justa medida de nuestra estima de nosotros mismos (equilibrio entre consistencia y fragilidad, autoafirmación y vulnerabilidad) y de lo debido a los otros. En este sentido, el arrepentimiento es además vía de paz en un primer sentido importante, vía de paz interior: buscando el apaciguamiento con los otros a los que se ha ofendido, nos apacigua con nosotros mismos.

Traslademos este enfoque al campo político. Aquí hay que hablar de arrepentimiento en el sentido fuerte de dolerse por el daño y la violencia ejercida sobre el otro por pretendidas motivaciones políticas. Pues bien, este arrepentimiento es una excelente vía para la realización de la justicia debida al otro y el avance hacia la paz reconciliada. Lo primero que tiene que tener presente el victimario es que es un deber para él. Lo segundo que conviene que se tenga presente es que la sociedad debe valorar e impulsar las auténticas actitudes de arrepentimiento, frente a las tendencias antedichas que identifican arrepentimiento con humillación y frente al desprestigio y el mal uso que se hace del (falso) «arrepentido».

En realidad, tanto el arrepentimiento como el perdón son dinámicas profundamente personalizadas que no se pueden imponer ni controlar desde el exterior. Pero hay una diferencia decisiva a la hora de recomendarlas: aunque puede recomendarse el perdón de la víctima —es lo que pienso por mi parte—, pueden también darse razones de peso para excluirlo y reclamar sólo la justicia penal, mientras que arrepentirse de la violencia ejercida es siempre, como he dicho, un deber

moral. La otra diferencia fundamental es, por supuesto, que a la víctima como víctima no sólo no se le debe pedir ningún cambio sino que se le debe ofrecer la posibilidad de justicia, mientras que al victimario, aunque no se le pueda exigir arrepentimiento, se le debe exigir la asunción de responsabilidades por lo que ha hecho y la renuncia a la violencia.

Arrepentirse por lo hecho al otro pide, para empezar, reconocer a la víctima como víctima, y víctima mía, viéndola mancillada en su dignidad humana, desbordando la identificación reductora que se ha hecho de ella unas veces como el «enemigo» al que debo eliminar y otras como el puro medio que puedo utilizar. La máxima tragedia de la violencia cuando llega al asesinato es que esa víctima ya no está ahí para escuchar la voz arrepentida.

Esta dinámica es difícil porque, como decía La Rochefoucault, tendemos a detestar a aquellos a quienes hemos causado daño. Pero ser capaz de introducirse en ella es a la vez introducirse en el camino de la reparación debida al que se ha violentado e ir construyéndose como persona moral. ¿Es un sueño pensar que quienes entre nosotros practican las diversas formas de terrorismo violento podrán sentirse interpelados por consideraciones como éstas?

3. Educar para la indignación

La educación para la paz siempre ha tenido muy presente que no basta con estimular argumentos racionales contra la violencia. Que es decisivo también cultivar sentimientos de paz con tal vigor que puedan desplazar a las emociones que acompañan a la violencia y puedan además generar motivaciones activas hacia la construcción de una convivencia en justicia, solidaridad y cooperación.

Partiendo de este supuesto, se ha fomentado la educación en actitudes de escucha, respeto, empatía, tolerancia, diálogo, etc. Algo decisivo. Pero a veces esto ha conducido a que algunos tengan una percepción falsa respecto a la educación para la paz: a que la conciben como persiguiendo a toda costa la concordia, el que no haya conflictos. Incluso al precio de plegarse ante el violento. Contra esa visión inadecuada se ha insistido mucho, con razón, en que la educación para la paz no es educación para evitar el conflicto, sino para gestionarlo —y si se puede, transformarlo— de modo positivo, lo que incluye negar relaciones de violencia.

Por mi parte, quiero hoy insistir en esta línea. Quiero ahondar en ella especialmente motivado por el cruel atentado terrorista de ETA, precisamente el día 30 del pasado mes [diciembre del 2006]. La perversión moral de las emociones emergió en quienes pudieron alegrarse del atentado: una minoría, ciertamente, cada vez más reducida además, pero que está ahí. Tampoco hubo actitud moral, sentimiento moral, en aquellos a quienes les incomodó, pero por razones estratégicas. El sentimiento moral, uno de los sentimientos morales, debió ser el de indignación. Es el que experimentamos la mayoría de los ciudadanos y ciudadanas. Lo que ya es un buen punto de arranque.

Como primer paso, la educación para la paz debe comenzar apreciando firmemente los sentimientos de repulsa que emergen ante la injusticia, hasta el punto de tratar de estimularlos cuando no afloran —especialmente, favoreciendo el que nos pongamos en la piel de la víctima, el que empaticemos con ella—. En primer lugar, porque, por contraposición, revelan lo que es justo: en el «¡no hay derecho!» indignado se afirma intuitivamente un derecho quebrantado. En segundo lugar, porque dan una fuerte energía psíquico-moral para enfrentarse a la injusticia. En el caso citado, que voy a seguir teniendo especialmente presente, para enfrentarnos a la violencia terrorista de ETA. Habrá que comenzar por sentir indignación y no indiferencia ante sus acciones.

El segundo paso en el proceso educativo es clarificar, y si es preciso purificar, ese sentimiento de indignación. Será sentimiento propiamente moral cuando la indignación es producida por lo que percibimos como in-dignidad debido a que daña la dignidad de las personas. Esta indignación se distingue así de la motivada exclusivamente por el daño que se hace a nuestros intereses particulares: a veces nos indignamos de lo que no deberíamos indignarnos (así, el partido de

ETA que se indigna por que se enjuicie a los responsables de atentados); y a veces la indignación, aunque relacionada con un acto injusto, no es conexas con la injusticia sino con lo que afecta a nuestros objetivos específicos, personales o grupales. En el atentado de Barajas hubo gravísimos daños a la dignidad, extensibles de algún modo al conjunto de la ciudadanía, pero concentrados hasta el límite en las dos personas asesinadas. Es, por esta razón, una llamada a nuestra más profunda indignación, que debe ser estimulada en los procesos educativos.

Precisamente porque lo que debe contar en última instancia es la dignidad y no los intereses particulares, conviene tener siempre una actitud crítica ante la indignación por lo que percibimos como quebrantamiento de nuestros derechos personales, a fin de discernir si la violencia que sufrimos remite a derecho humano vulnerado. Normalmente el sentimiento de indignación estará espontáneamente más purificado cuando nos indigna el quebrantamiento de los derechos de los otros, pues se trata ya de una indignación solidaria. Si esos otros no son de nuestros grupos de identidad, la purificación todavía será mayor. Lo que quiero indicar con esto es que la razón última de nuestra indignación debe ser que se ha quebrantado la dignidad de un humano, sus derechos en cuanto humano. Con lo que en ese acto de indignación unimos lo más particular, con la fuerza de la concreción que ello da (nos indignamos porque en Barajas han asesinado a Carlos Alonso Palate y Diego Armando Estacio, ecuatorianos), y lo más universal (en ellos recordamos a todas las víctimas).

El tercer paso en la educación para la indignación es orientar el sentimiento y su fuerza motivadora hacia la acción. Para ello conviene precisar adecuadamente el objeto de nuestra indignación, al que propiamente hay que enfrentarse. Si la referencia central es la dignidad, lo que nos indigna es el acto de violencia e injusticia, y también la persona que lo comete en cuanto sujeto de iniciativa de ese acto, pero no la persona en cuanto persona, que, incluso siendo criminal, sigue siendo sujeto de dignidad. Éste es ciertamente un momento difícil para el sentimiento, que espontáneamente no gusta de estas precisiones, que desea dirigirse contra la totalidad de lo que el otro es. Pero conduciremos el sentimiento hacia la acción moralmente correcta cuando consigamos que asuma la distinción. Sólo entonces la respuesta motivada por la indignación no se convertirá ella misma en indignidad, pues respetará la dignidad básica de todo otro violento en la persecución y coacción a la que haya que someterlo. El terrorismo no debe ser ocasión para debilitar este criterio básico de las leyes democráticas.

Algunos pueden pensar que con criterios como éstos se debilita la fuerza de la indignación. Que la he convocado solemnemente para negarla al final y volver al «pacifismo blandengue». Creo por mi parte que lo que se pretende con esta educación para la indignación que estoy proponiendo es encauzar esa fuerza, pero no negarla. Encauzarla, precisamente, imbricando el sentimiento con la razón moral.

En realidad, en una educación para la indignación inspirada en la no violencia se pretende ir algo más lejos. No se busca sólo no cometer indignidad con quien ha cometido indignidad. Se desea explícitamente incentivar un proceso que conduzca a la restauración de las relaciones cívicas y sociales con los que la cometieron. No puedo entrar aquí a detallar las condiciones del mismo, y me contento con subrayar que, en sus mínimos, deben imposibilitar la generación de más acciones indignas y reparar todo lo posible las indignidades sufridas por las víctimas. En la medida en que se logre ir avanzando en esa dirección, la indignación originaria sufrirá una transformación. En cierto sentido podrá parecer incluso que el sentimiento se ha apagado. En realidad, habrá pasado por todo un proceso que lo habrá purificado moralmente, que lo habrá dejado adecuadamente dispuesto para nuevas indignaciones que deban emerger ante nuevas indignidades.

Cuando escribo estas líneas, y ante la violencia que he tenido más directamente presente, ante su último zarpazo quizá frustrante como nunca, los últimos objetivos pueden ser vistos como ilusorios, incluso si se aceptan en principio. Por mi parte los formulo como horizonte hacia el que

avanzar, que conviene que tengamos presente incluso cuando nos resulta difícil dar los primeros pasos, cuando estamos de lleno en el momento de la indignación más estricta.

4. Educar contra la indiferencia

Hay un aspecto en la educación para la paz, en sí muy concreto pero a la vez muy central, que no siempre se destaca como se lo merece: el que sea educación contra la indiferencia. En estas líneas, y sintéticamente, pretendo especificar lo que supone, subrayando de arranque que se trata de un tema que nos afecta a todos, no sólo a los profesores, como destacaré al acabar.

La indiferencia puede ser situada entre los sentimientos. Pero de un modo un tanto atípico, como un no sentir ante alguien o algo que cabría esperar que nos provocara un sentir. Supone, por eso, desafección, no afectación emocional, imperturbabilidad ante ese alguien o algo. Con mi indiferencia, yo desactivo sus posibilidades de influencia en mí, lo anulo como agente que podría interactuar conmigo. En su límite, que no me afecte significa lo mismo que si no existiera.

¿Cuándo habrá que educar contra la indiferencia? Cuando se trate de un no sentir que quepa calificar de inmoral. En la gran mayoría de los sentimientos anida una ambigüedad: su calificación moral no les viene de ellos mismos, sino de la forma, la intensidad, la dirección que toman. Es lo que pasa con la indiferencia. La sabiduría clásica insistió en que conviene fomentarla frente a todo aquello que, cuando no se es indiferente, nos ata emocionalmente, encadena nuestra libertad; a lo que habría que añadir que también hay que impulsarla en el caso en que una no indiferencia ante algo inhiba nuestra relación solidaria con los otros. Esto es, hay una «indiferencia» positiva de la que habrá que tomar cuenta educativamente, aunque hoy, para evitar confusiones, convendría llamarla no apego dependiente. Habrá que educar, por ejemplo, para que no se esté afectado por las identidades colectivas en modos y grados tales que llevan al fanatismo violento; o para que no haya afares consumistas de tal intensidad que copen todo nuestro horizonte vital, toda nuestra capacidad de ser afectados por los otros.

De todos modos, no es éste el significado habitual de esta palabra. Hoy se la identifica, en general, con su vertiente inmoral. Mi indiferencia es inmoral cuando no me afecta lo que me debería afectar, cuando es indiferencia —insensibilidad— ante lo que no tendría que dejarme indiferente. Decisivamente, ante la persona sufriente y sujeta a vulnerabilidad, y más en concreto —es lo que hoy me corresponde subrayar— ante quien es golpeado por la violencia. Piénsese, entre nosotros, en cuánta indiferencia desampara a las víctimas del terrorismo, en cuánta indiferencia sume en la irrelevancia a las víctimas inmigrantes de pateras y cayucos. Esta no afección que hace que las víctimas no existan para mí, que no me perturben, es, en estos casos, el aliado objetivo de los violentos, de la violencia directa y de la violencia estructural. Todo esto hace evidente que la educación para la paz tiene que ser educación contra la indiferencia.

Los afectos que sentimos desvelan aquello a lo que damos vivencialmente importancia, así como el modo como se la damos. El no sentimiento de indiferencia cumple también esta función reveladora, pero en negativo, como él mismo: muestra en sí lo que no apreciamos, en concreto, que no apreciamos como se merece a la víctima. Ahora bien, se trata de un mostrar objetivo, que no se corresponde con un mostrar subjetivo. El que yo sienta rechazo por alguien hace manifiesto a mi conciencia que lo rechazo; por eso, o tenderé a encontrar justificaciones o me daré cuenta de que debo renunciar a rechazarlo. En cambio, el que alguien me sea indiferente, por definición, no me pone ante mí a ese alguien. Es decir, la indiferencia, subjetivamente, vela más que desvela, y por ese motivo nos adormece sin que nos sintamos dormidos. Podemos instalarnos en ella toda nuestra vida, si logramos bloquearnos bien ante lo que podría cuestionarla. La educación tendrá que estar preparada para afrontar esta inhibición subjetiva, para romper este bloqueo.

La indiferencia inmoral es siempre un autocentramiento desmesurado en uno mismo. En efecto, si, más allá de la no vivencia afectiva que implica, nos preguntamos por su motivación y sentido, cabe encontrar la respuesta en varias direcciones: puede estar latentemente actuante en ella el menosprecio hacia el otro, como puede estarlo, también con frecuencia de modo inconsciente, el interés en que ese otro no me cree problemas, no me desinstale. La medida del egocentrismo se corresponde bien con la medida de la indiferencia hacia el otro: en su expresión más habitual, los que no nos dejan indiferentes son únicamente los otros cercanos con los que tenemos relaciones afectivas; en su expresión extrema, sólo yo mismo acabo no siendo indiferente a mí mismo. En ese momento, de los otros me afecta sólo lo que afecta a mi ego y porque me afecta; soy indiferente ante ellos incluso cuando parece que no lo soy. Por eso, educar contra la indiferencia es educar para expandir las fronteras de las personas que nos puedan afectar por ellas mismas, hasta lograr que alcancen a todos los humanos.

Como puede constatarse, si bien la tarea de educar contra la indiferencia es perentoria, las dificultades no son pequeñas. Pero hay vías para afrontarlas. Si la indiferencia es no ver lo que debería verse —a las víctimas— con apertura empática, lo que hay que intentar en la labor educativa es trabajar por educar la mirada, por enseñar a ver. El medio decisivo es hacer adecuadamente presentes, esto es, interpelantes, las experiencias de victimación, a través de los correspondientes relatos. A un sector significativo les llegarán al corazón, en su sentido más noble. Para otro sector resultará más difícil porque no sólo habrán puesto velos ante las víctimas, sino que las habrán despojado de su condición, para convertirlas en puros «enemigos» o similares. A pesar de ello, incluso aquí, la vía decisiva es tratar de que vean de verdad a la persona víctima, de que los sorprenda pillándolos con las defensas bajas, para que sea ella la que rasgue esos velos y desmonte esos prejuicios.

Si la indiferencia se traduce en la no percepción real del otro, la no indiferencia se traduce, pues, en visión, y ésta a su vez en responsabilidad, esto es, en llamada a responder a ese otro, al otro víctima. El sentimiento empático que rompe con el no sentimiento indiferente no tiene que acabar en la mera emotividad. Está llamado no sólo a expresarse como sentimiento abierto a la racionalidad, sino a expandirse en acción solidaria, en compromiso por que se cumplan las medidas de justicia a las que tienen derecho los violentados. La educación contra la indiferencia es, por eso, educación por la responsabilidad. Puede aducirse que mal lo tenemos si queremos combatir una indiferencia apelando a una responsabilidad de la que se huye con la indiferencia. Pero no hay que despreciar el impacto afectivo que tiene el deber moral. E igualmente hay que tratar de acompañar esta llamada a ser responsables con la experiencia gozosa de sentirnos abiertos a ser afectados por todos los humanos, con la experiencia de sentir que somos plenamente cuando somos con los otros, con todos los otros.

Estas consideraciones van dirigidas, evidentemente, a quienes asumen tareas educativas regladas. Pero dije al comenzar que no las planteaba sólo para ellos. Porque entiendo que la educación sentimental, y la educación contra la indiferencia lo es, tiene los más variados lugares. Baste pensar en la relevancia de las influencias familiares a la hora de marcar las fronteras de nuestra indiferencia. O en la importancia de los medios de comunicación, al modular lo que se ve socialmente y el modo como se ve. O en el impacto del gesto ciudadano que se manifiesta ante la injusticia y la violencia. Etcétera. Nos toca, pues, a todos educar y ser educados, nos toca hacernos ver mutuamente cuáles son nuestras indiferencias y cuáles en cambio tienen que ser nuestras responsabilidades.

5. Reivindicar la seguridad adecuada

En los tiempos que corren, especialmente desde la lucha contra el terrorismo en sus versiones locales o internacionales, parece que lo que más se está estimulando es una búsqueda de paz que

se asocia a la seguridad: estar en situación de paz sería sinónimo de estar en situación de seguridad. Esta relación entre ambos términos es ciertamente importante, pero a la vez delicada, por lo que conviene discernirla con cuidado. De cara a ello, voy a tratar de señalar el esquema de referencias morales que entiendo conviene tener en cuenta, sin desarrollarlas ni hacer aplicaciones en detalle a la realidad (dejo esta cuestión al lector), aunque ofreceré algunas pistas.

Para empezar, si hablamos de una paz acorde con la justicia, no cabe reivindicar como tal la seguridad de los que oprimen o de los privilegiados, porque ésta se convierte entonces en sinónimo de violencia e injusticia. En este sentido, no está nada mal que revisemos en qué medida ciertos planes de seguridad que potenciamos (en el marco de la Organización Mundial de Comercio, en las políticas de inmigración, etc.) tienen como objetivo velado la protección injusta del «Norte» rico frente al Sur empobrecido. Aquí, la seguridad de unos —los menos— en lo que no son derechos es fuente de inseguridad de otros —los más— en lo que son derechos.

Formulando en positivo lo que precede, se trata de reivindicar como paz auténtica una seguridad frente a aquellas amenazas que pueden destruir algo decisivamente valioso a lo que tenemos derecho como humanos, y de reivindicarla, por tanto, para todos los humanos. Cabe señalar aquí tres valores fundamentales: la vida, la libertad y las condiciones dignas de vida. Tenemos derecho a exigir a las instituciones públicas que garanticen nuestra seguridad frente a los que quieren quitarnos con violencia la vida o las libertades, pero también frente a los que no ponen de su parte lo debido para que todos tengamos cubiertas nuestras necesidades básicas. Inspirándonos en la declarada indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, podemos hablar de que debe darse una interdependencia de la seguridad en sus tres dimensiones. Lo que trae diversas consecuencias.

En primer lugar, quien postula la paz auténtica de la seguridad debe postularla a la vez, honesta y eficazmente, en los tres frentes que se acaban de señalar. Por ejemplo, no es de recibo insistir en la seguridad de las libertades y aceptar con tranquilidad —e incluso afianzar— la gravísima inseguridad alimentaria hoy existente que tantas víctimas causa.

En segundo lugar, la paz de la seguridad será tanto más plena y consistente cuanto más se trabajen a la vez sus tres dimensiones. Una sociedad (a escala estatal y mundial) en la que están garantizadas para todos las condiciones de vida digna es mucho más segura en lo que se refiere a la vida y las libertades formales que otra en la que no lo están. Pero, igualmente, una sociedad en la que se garantizan eficazmente las libertades de iniciativa y participación estará mucho mejor preparada para que, desde las reclamaciones que surjan a partir de ahí, se fomente la seguridad de la vida digna.

En tercer lugar, entendemos adecuadamente cada una de las tres versiones de la seguridad cuando la ponemos en contacto con las otras. La seguridad de la vida (en negativo —que no nos la quiten— y en positivo —que estén satisfechas nuestras necesidades básicas—) tiene sentido cuando se explaya luego en proyectos de autorrealización impulsados por la libertad. La seguridad de la libertad, a su vez, se muestra no encerrada en sí misma y no posesiva cuando, desde la vivencia de la solidaridad, asume una «realización con los otros» que incluye atención a sus necesidades.

Reconocer la interdependencia de la complementariedad no significa desconocer las tensiones que ciertamente pueden aparecer. Señalo solamente una. Entre los factores de inseguridad existentes, el más complicado de manejar es el de la libertad de los otros, que pueden ejercerla contra nuestra vida y libertad. Encontrar adecuada protección frente a esta amenaza es importante. Pero, a su vez, es muy fuerte la tentación de exigir recortes drásticos en las libertades de quienes percibimos como amenaza (incluso aceptándolos de rebote en las nuestras) y de reclamar procesos penales contra ellos nada escrupulosos, centrados no en hacer justicia acorde con los derechos humanos sino en garantizar al máximo nuestra vida-libertad frente a ellos. En ese momento, el derecho universal a las libertades y a las garantías procesales pasa a ser percibido

como amenaza. Es importante a este respecto estar atentos a las denuncias que organizaciones como Amnistía Internacional hacen de las actuales estrategias de lucha contra el terrorismo. La paz de la seguridad de unos no puede lograrse a costa de la inseguridad jurídica de otros.

En estas cuestiones, además, influye otro elemento que debe tenerse en cuenta. Estamos objetivamente seguros cuando se han reducido al máximo las posibilidades de sufrir violencia del tipo que sea (no sólo directa; está también la estructural y la ligada a fenómenos naturales destructores). Estamos subjetivamente seguros (experimentamos el sentimiento de seguridad) cuando no tenemos miedo. Este sentimiento subjetivo de inseguridad —el miedo— varía no sólo en función de la amenaza objetiva, sino en función de nuestra personalidad y de la información que tenemos sobre la amenaza (tanto en contenidos como en modos). Pues bien, esto último, a la vez que supone el derecho a estar correctamente informados, nos introduce en la posibilidad de la manipulación del miedo a partir de la información que se nos ofrece. El miedo puede convertirse entonces en arma política. Lo cual es enormemente delicado. Porque el miedo medido y con correspondencia objetiva actúa como advertencia protectora de que debemos enfrentarnos a un peligro. Pero puede desbocarse con facilidad. Y esto es algo muy peligroso. Como decía Bernanos, «el verdadero miedo es un delirio furioso. De todas las locuras de las que somos capaces, es seguramente la más cruel». Piénsese de nuevo, a este respecto, en ciertas políticas de defensa o de inmigración.

Gandhi postuló, como es bien sabido, la no violencia radical. Esto es, la exquisita atención a no hacer mal al otro ni siquiera cuando nos enfrentamos a él porque es una amenaza real para nuestra seguridad, tal como aquí ha sido planteada. Muchos juzgan su postura como excesiva. Por mi parte prefiero verla como un horizonte político-moral al que tenemos que acercarnos lo más posible, porque es desde él como podremos plantear con toda finura moral —y, por qué no, con toda solidez— la seguridad a la que tenemos derecho a aspirar y deber de construir. La paz de la seguridad.

6. Educar en virtudes cívicas

Podría decirse que la no violencia y la paz se construyen en la interacción dialéctica entre instituciones que la expresan y la potencian, y personas que la viven y la expanden. En concreto, por lo que se refiere a estas últimas, se insiste con razón en que resulta decisivo que se trate de personas con fuertes convicciones y disposiciones interiorizadas a favor de la paz. Esto lo estamos traduciendo con frecuencia en que es necesario «educar en valores». Pienso, con todo, que hay una categoría tradicional en la ética que puede expresar mejor lo que se pretende y orientar convenientemente con vistas a su consecución. Me refiero a las virtudes.

Quien trata de educar en las virtudes no está atento únicamente a las acciones que deben realizarse, sino que se centra más bien en el agente que las llevará a cabo; no sólo pretende proporcionar a este agente referencias morales para que tome las decisiones oportunas, pretende ayudarle a que construya disposiciones internas sólidas hacia el bien; ni presta únicamente atención a la argumentación racional, sino que destaca con vigor el mundo de los sentimientos morales, para cultivar los que realmente son adecuados. Teniendo presente el carácter de las personas y el contexto en el que viven, intenta ayudarlas a que, a través de la práctica, creen hábitos que, plenificándoles a ellas, supongan modos de relación con los demás que las ayuden también a construir su humanidad. Y eso lo hace no sólo por la vía argumentativa, sino especialmente por la vía narrativa que muestra atractivamente encarnaciones concretas de ese ideal. Lo que, por supuesto, le pide a él coherencia vital con lo que dice pretender. Por último, no trata de educar en virtudes aisladamente. Entendiendo que una virtud clarifica su contenido y se fortalece cuando entra en relación con las otras, propone un horizonte de realización en el que las grandes virtudes se entrelazan, en el que la apuesta por una virtud es apuesta por todas ellas.

Cuando alguien ha adquirido en niveles suficientes un hábito en estas condiciones, no sólo hace el bien con facilidad, lo hace con gusto. La virtud pasa a ser una fuerza (*virtus* en latín), que realiza la excelencia (*areté* en griego). En nuestro caso, una persona así se muestra como persona pacificada, que a su vez se siente empujada a compromisos firmes y exigentes contra la violencia y por la paz plena, que no son ya percibidos como mero deber sino como prolongación de lo que uno siente de verdad que es.

Cabe preguntarse, de todos modos, qué virtudes pueden ser más relevantes pensando en el objetivo de la paz y la no violencia. De cara a ello puede ser útil la distinción que suele establecerse entre virtudes cívicas y virtudes privadas. Las primeras pueden definirse como los hábitos y disposiciones que es relevante que tengan los ciudadanos para que se afiancen los referentes morales fundamentales que sostienen la ciudadanía democrática, esto es, la igualdad y la libertad. Precisamente por la universalidad de éstos, resulta claro que una educación en las virtudes que los apoyan puede, mejor, debe plantearse de modo generalizado. Entre ellas cabe citar la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la dialogalidad, la responsabilidad social, la obediencia crítica a las leyes (al tener que discernirse las que merecen ser obedecidas, cabe la desobediencia civil). Fijémonos en que no se trata aquí de afirmar un mero principio —por ejemplo, el de tolerancia—, sino de crear un hábito —en este caso de tolerancia—. Debería quedar claro que la educación para la paz tiene que cultivar todas estas virtudes.

Respecto a las virtudes que pueden considerarse privadas, se presupone que se orientan más hacia la autorrealización personal, que desde nuestra libertad podemos diseñar de modos diferentes. Se puede postular desde ahí que el cultivo de las mismas está condicionado a ese proyecto de realización. Con todo, la frontera privadas/cívicas no es nítida. Virtudes que podrían parecernos privadas muestran un lado público, en la medida en que son muy importantes para lograr objetivos cívicos como es el de la paz. En efecto, si ciertas de esas virtudes nos hacen internamente personas pacificadas, potenciarán el que trabajemos más eficaz y coherentemente por la paz social. Pensemos en virtudes como la serenidad, la paciencia, la constancia, la fortaleza-valentía, la mansedumbre, la compasión-empatía, etc. Vividas adecuadamente, en conexión con las virtudes públicas, y sin encerrarse en sí mismo, mejoran decididamente el compromiso a favor de esa paz social. Por eso precisamente, deben tenerse en cuenta también en la educación para la paz.

Cuando hablo de paz, estoy pensando en una concepción compleja de la misma, la que es alternativa no sólo a la violencia directa, sino también a la violencia estructural, a la que quebrantando los derechos sociales y expresándose como injusticia social está generando una destrucción fortísima, aunque al ser «silenciosa» tiende a pasar desapercibida —cómoda e interesadamente desapercibida para quienes no la sufrimos—. La vía de las virtudes resulta eficaz para esta paz compleja, por tanto, para afrontar ambas violencias. De todos modos, voy a esbozar aquí un pequeño apunte ejemplificador en torno a la educación para la paz confrontada con una violencia directa específica: la de ETA y sus ramificaciones. Una manera relevante de abordarla es cultivando virtudes como la tolerancia que discierne adecuadamente lo intolerable de esa violencia; la compasión-empatía con sus víctimas que, centrada en la dignidad de éstas, elimina todo rasgo paternalista; la valentía que nos ayuda a asumir los riesgos del compromiso por la paz; la mansedumbre que se expresa como vigor apacible que trata de hacer el bien en el respeto al otro, sin causarle sufrimiento (la no violencia, en definitiva), etc.

Adelante que la paz y la no violencia se construyen a partir de la interrelación entre lo institucional y lo personal. Lo institucional en sentido político (instituciones firmemente democráticas), pero también en sentido educativo. Respecto a esto último, no basta resaltar que los educadores debemos empeñarnos en ser educadores en virtudes. Es fundamental que tanto la Administración pública como la sociedad civil, en espíritu de cooperación crítica, creemos esos proyectos y organizaciones que, por la fuerza de la institución, ayuden a los educadores a que puedan ser educa-

dores por la paz. El aniversario del asesinato de Gandhi puede ser una buena ocasión para recordárnoslo y para impulsarlo.

7. Memoria para la paz

En estos días, en conexión con las víctimas de la violencia, se está hablando mucho de «memoria». Porque, efectivamente, la condición de posibilidad del reconocimiento y la justicia que se les debe, pero también de la construcción con bases sólidas de una sociedad pacificada, reside en un cierto modo de afrontar los procesos de memoria respecto a las victimaciones sufridas. Por eso considero especialmente importante hacer las oportunas clarificaciones al respecto, que puedan ayudar tanto a la tarea educativa como a la acción social y política. Espero que lo que diga a continuación —que pretenden ser sólo notas parciales— pueda ayudar a ello. En una primera lectura resultará algo abstracto, pero tengo la confianza de que pueda intuirse que en el fondo es muy concreto, muy vital.

Una primera consideración digna de tenerse en cuenta es que, respecto a los hechos pasados, nos encontramos con tres posibilidades: está lo que no podemos recordar por la fortaleza del olvido, lo que no podemos olvidar por la fortaleza del impacto en la memoria del hecho que se recuerda —por su fuerza plenificadora o destructora— y lo que podemos mantener en el recuerdo u olvidar según cómo cultivemos la memoria. Dejo para más adelante algunas consideraciones sobre lo primero, sobre el olvido, y paso ahora a abordar las otras dos posibilidades, en las que en un caso nos encontramos con la memoria que sufrimos (no podemos «quitarlo de nuestra memoria») y en otro con la memoria que trabajamos (tenemos capacidad de «hacer memoria»).

El impacto traumático de la victimación sufrida en uno mismo o en los allegados próximos es de esos hechos que, por su fuerza destructora, tiende a instalarse en nuestra memoria actual, lo queramos o no. Una y otra vez vuelve a la memoria de la víctima, pero con tal fuerza que se revive, que se presentifica, que propiamente no se hace memoria, esto es, no se remite al pasado. Por un lado, la víctima puede ver en ello una expresión de fidelidad al allegado asesinado y a la causa de la justicia. Pero, por otro lado, psicológicamente ésta es una dinámica que destruye, que aumenta la victimación. Por eso se insiste en lo relevante que es para la víctima hacer el correspondiente trabajo de duelo, no para olvidar, sino para incorporar el trauma realmente como memoria del pasado, lo que significa recordar abriéndose realísticamente a las posibilidades de transformación del futuro. La víctima no quiebra con ello las fidelidades a las que se siente llamada, sino que las reconfigura positiva y creativamente. Pues bien, uno de los deberes básicos de las no víctimas es ofrecer tales acogidas y acompañamientos a la memoria de las víctimas que ayuden a que se haga el trabajo de duelo. En este sentido, estar dispuestos a la escucha empática en el marco del reconocimiento debido es fundamental. Algo que toca hacer en las dinámicas educativas y sociales.

Si nos situamos ahora del lado del recuerdo de la victimación por parte de las no víctimas, nos topamos aquí con ese modo de memoria que trabajamos, ese modo de memoria en el que cabe el recuerdo o el olvido según las disposiciones que desarrollemos. Pues bien, las víctimas nos focalizan en un conjunto de hechos que, pudiéndose olvidar, no deben ser olvidados. Y, con ello, aparece el segundo modo de deber de solidaridad: la victimación debe ser socialmente recordada, a través de las iniciativas necesarias, para hacer justicia y para elaborar estrategias adecuadas de construcción de paz. De nuevo, esto es algo que hay que llevar a cabo tanto en los ámbitos socio-políticos como en los educativos, en cada uno a su modo.

Es muy importante también que en todas estas dinámicas de la memoria tengamos presente que el recuerdo no reproduce el pasado, no puede pretender tener ese modo de fidelidad, aunque tampoco pueda ser arbitrario respecto a él. Para empezar, supone siempre e inevitablemente una

selección respecto a los hechos pasados y una cierta reordenación. Pero, además, cuando recordamos algo incorporamos al hecho recordado como pasado su futuro real —aquello a lo que dio lugar—, que es nuestro presente, que a su vez proyectamos en nuestro futuro esperado. Puede parecer esto un pequeño galimatías. Pero lo que quiero resaltar es que ello supone que recordamos desde el presente que vivimos y el futuro que anhelamos. De lo que se trata es precisamente de lograr que ese contagio del pasado por nuestro presente y por el futuro se haga de tal modo que, implicando la fidelidad fundamental al pasado y sus víctimas, sirva, una vez más, a la justicia y a la paz, de la propia víctima en especial y de la sociedad en general. Lo cual pide estar afinadamente atentos a enmarcar los recuerdos de victimación en nuestros presentes más grávidos de paz.

Dicho esto de la memoria, ¿qué decir del olvido? En primer lugar, el olvido definitivo de algo supone la consumación de su ausencia. Lo que no encuentro, pero no olvido, está en algún lugar. La persona que ha muerto pero no he olvidado está en mi memoria. En uno y otro caso, el olvido radicaliza la desaparición. Lo olvidado funciona para nuestra conciencia (dejando aquí la temática de lo inconsciente) como si no hubiera existido. Desde este punto de vista, olvidar a las víctimas supone desterrarlas al ámbito de lo que no es, de lo que no puede por tanto estimularnos a la solidaridad y la justicia. Su voz ha quedado radical y definitivamente silenciada. Nuestra «paz» resultante estará entonces gravemente contaminada, estará construida en falso. Para hacer la paz hay, por eso, que recordar la violencia, aunque no de cualquier modo; hay que recordarla desde la mirada de las víctimas. No cabe olvidar esto ni en nuestras tareas educativas ni en la dinámica social.

Precisando un poco más, cabe plantear diversos tipos de olvido. Aquí voy a hacer referencia sólo a dos de ellos. Está el olvido «de limpieza» y el olvido «pérdida». Por el primero, olvidamos un sinnúmero de experiencias pasadas que actualizadas en nuestra memoria bloquearían nuestro psiquismo: lo que rememoramos como recuerdo es muy poco y es bueno que sea así, por la creatividad que ello permite. El olvido pérdida, en cambio, remite al olvido de experiencias que tienen que ver significativamente con la verdad, con la comunicación interpersonal, con la construcción de la identidad, con la justicia y la paz. Apliquemos esta distinción al caso de las víctimas. Lo que resulta profundamente inmoral es situar los hechos de victimación entre los candidatos al olvido de limpieza, porque «nos facilitaría las cosas». Desgraciadamente, es una tentación que está ahí. Lo que se nos reclama, en cambio, es que entendamos que los olvidos sociales que se producen en este terreno deben considerarse olvidos de grave pérdida. Lo que pide disposición activa para que no se produzcan y voluntad eficaz, por parte de las personas y las instituciones, de incentivar la rememoración cuando se han producido. Un nuevo reto con el que acabo.

Al comenzar esta segunda parte destacué el dato de que los textos que se ofrecen en ella han sido escritos el día que se conmemora la muerte de Gandhi. Una breve referencia a su persona puede servirnos de cierre general de este estudio. Como cualquier ser humano, tuvo sus defectos y limitaciones. Pero subrayó como pocos que en el trabajo propio de todo ciudadano por la paz en la justicia a través de la no violencia es decisivo cultivar la adecuada sentimentalidad: la que supone una firmeza que es a la vez templada y se las ingenia para no hacer daño; la que implica rechazo nítido de la acción opresora no ignorando nunca la dignidad del que hizo mal y tratando de mantener las puertas abiertas a la reconciliación con él. Ninguna imitación que pretenda ser moral debe ser duramente mimética, sino que tiene que suponer una realización creativa y contextualizada de lo que se siente como inspiración. En este sentido, Gandhi, hoy no muy de moda precisamente, puede seguir siendo una de esas inspiraciones para lo que aquí nos ha interesado, la educación de los afectos con proyección pública, de los afectos que impregnan la vivencia de la ciudadanía.

La ciudadanía, en cuanto vivencia subjetiva y en su ejercicio, es manifiesta e inevitablemente ciudadanía sentimental, con su correspondiente riqueza en el ámbito expresivo, motivacional y relacional, pero también con sus grandes riesgos de fanatización y rechazo de los otros. Por eso, quien se propone la tarea fundamental de educar en la ciudadanía tiene que contemplarla en una medida decisiva, aunque por supuesto no única, como educación afectiva. Lo que se pretende en este trabajo es especificar lo que ello supone. En tres tesis iniciales de la primera parte se sientan las bases de esta cuestión poniendo de relieve la conexión ineludible entre vivencia de la ciudadanía y sentimentalidad. Tres tesis posteriores ofrecen las referencias desde las que asumir y discernir éticamente el mundo afectivo con proyección pública. Tres últimas tesis introducen de lleno en el campo educativo, para señalar pautas diversas, en cuanto a objetivos y metodología, que pueden resultar pedagógicamente estimulantes de cara a la búsqueda educación sentimental en la ciudadanía. En una segunda parte se destacan algunos sentimientos con alcance público, haciendo, a partir de ellos, propuestas educativas más particularizadas que sirven de ejemplificación de lo que de modo más general se presenta en la primera parte.

Xabier Etxeberria Mauleon es catedrático de Ética en la Universidad de Deusto (Bilbao) y miembro del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, de la misma universidad. Es responsable del Área de Educación para la paz de Bakeaz. Profesor visitante de diversas universidades en América Latina, donde colabora habitualmente con organizaciones indígenas y de derechos humanos, centra su investigación filosófica en los campos de la ética fundamental, la ética profesional y la ética política (especialmente en torno a las identidades colectivas), así como en la vertiente ética de los derechos humanos. En torno a ellos ha publicado numerosos artículos, cuadernos y libros, entre los que cabe citar los siguientes: *Imaginario y derechos humanos desde Paul Ricoeur* (DDB), *Ética de la diferencia* (UD), *Perspectivas de la tolerancia* (UD), *La ética ante la crisis ecológica* (Bakeaz, UD), *Ética de la desobediencia civil* (Bakeaz), *«Lo humano irreductible» de los derechos humanos* (Bakeaz), *Temas básicos de ética* (DDB), *Ética de la ayuda humanitaria* (DDB), *La educación para la paz ante la violencia de ETA* (Bakeaz), *Dinámicas de la memoria y víctimas del terrorismo* (Bakeaz), y las contribuciones a los libros *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, vol. I (Bakeaz), *Derecho de autodeterminación y realidad vasca* (EJ-GV), *Conflictos, violencia y diálogo. El caso vasco* (UD), y *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco* (Bakeaz).