

La educación para la paz ante la violencia de ETA

Xabier Etxeberria

La educación para la paz ante la violencia de ETA

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



JUSTITZIA, LAN ETA GIZARTE
SEGURANTZA SAILA
*Giza Eskubideen eta Justiziarekiko
Lankidetzarako Zuzendaritza*

DEPARTAMENTO DE JUSTICIA,
EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL
*Dirección de Derechos Humanos y
Cooperación con la Justicia*

La educación para la paz ante la violencia de ETA

Xabier Etxeberria



Serie General

Director de la colección: Josu Ugarte

Coordinación editorial: Blanca Pérez

Índice

Introducción	9
Sobre la tolerancia y lo intolerable	15
Un problema de poder y de convicciones	17
La tolerancia desde el Estado de derecho	20
La tolerancia desde la convicción	23
La tolerancia del perdón	26
Bibliografía	29
La noviolencia en el ámbito educativo	31
La noviolencia	34
La noviolencia en el ámbito educativo	46
La educación ante la violencia en el País Vasco	57
La educación, concernida por la violencia	59
Sentido y alcance de la neutralidad del educador	61
Educar los sentimientos	67
Dar razones	73
El horizonte del perdón	77
La educación para la paz ante la violencia de ETA	81
Observaciones introductorias	83
De nuevo la cuestión de la neutralidad en los educadores	85
Educar en virtudes cívicas	89
Educar en consensos prepartidistas	110
Anexo. La Escuela de paz de Bakeaz	125

© Xabier Etxeberria, 2003

© Bakeaz, 2003

Santa María, 1-1º • 48005 Bilbao

Tel.: 94 4790070 • Fax: 94 4790071

Correo electrónico: bakeaz@bakeaz.org

<http://www.bakeaz.org>

ISBN: 84-88949-64-2

Depósito legal: BI-3306-03

Introducción

La educación para la paz abarca cometidos amplios y complejos. Especialmente cuando tiene como motivación y horizonte una concepción compleja de paz. Esto es algo que se debe tener muy presente al abordar los ensayos que se reúnen en este volumen. Porque, a primera vista, puede parecer lo contrario, puede parecer que se centran con fuerte predominio en la dimensión más elemental de paz, aquella que es concebida como ausencia de violencia directa. Por eso, para deshacer un posible malentendido, conviene hacer algunas aclaraciones.

Por un lado, estos estudios se enmarcan en un proyecto amplio y ambicioso de Escuela de paz que, promovido por Bakeaz, pretende tener como referencia esa concepción compleja que se acaba de mencionar. Como signo de ello, en un anexo, se indica lo que pretende esta escuela y, además, el modelo de paz que la inspira, en el que, en intensa articulación, aparecen diez referentes específicos. Es decir, lo que se ofrece en estos estudios, aunque centrado especialmente en cinco de esos referentes —la paz negativa, la paz de la tolerancia, la paz de la noviolencia, la paz de las convicciones y actitudes arraigadas, la paz de la gestión de la conflictividad—, se propone como algo que debe ser trabajado sin ignorar los otros cinco —más centrados en las dimensiones de igualdad y justicia—, en conexión con ellos.

Por otro lado, la convicción que ha animado a estos estudios es que, en circunstancias sociales en las que se da una violencia directa, la educación para la paz no puede en modo alguno ignorar este dato, centrándose en otros aspectos de la misma. Esto puede incluso llegar a convertirse en una coartada. Aquí, en el País Vasco y Navarra, sufrimos una violencia específica —la ligada a ETA— que algunos de nuestros conciudadanos protagonizan. Pues bien, se

impone constatar que la acción educativa que estamos realizando de forma específica frente a esta violencia —especialmente en los marcos de la educación reglada— es realmente escasa. No hay que ignorar las dificultades, que se apuntan en uno de los ensayos. Pero no podemos convertirlas en excusa para la inhibición. De algún modo, los trabajos que se ofrecen en este volumen quieren ser una oferta en positivo de orientaciones y motivaciones para hacer frente a esta limitación. Esto significa que el tema central al que apuntan es el de la tarea que corresponde hacer a la educación para la paz cuando se confronta específicamente con la violencia terrorista protagonizada por ETA y sus ramificaciones.

En vistas a ello, se comienza ofreciendo dos estudios que pretenden plasmar los referentes morales que deben actuar como motivadores e inspiradores de esa educación para la paz: la tolerancia y la no violencia. Y se continúa con otros dos que asumen específicamente el tema apuntado —la educación ante la violencia de ETA—, teniendo presentes esos referentes y añadiendo algún otro, como el de las virtudes.

El primero de los estudios¹ remite, pues, a lo que podemos considerar como dimensiones morales mínimas que todos estamos obligados a asumir, y que cabe concretar en torno a la palabra *tolerancia*. Una tolerancia que, enraizada en el modo como se viven las convicciones y el poder del que se dispone, obliga tanto a las instituciones públicas como a las personas en sus relaciones intersubjetivas. La línea inspiradora de la reflexión es que la tolerancia se define adecuadamente cuando se precisa de modo correcto lo intolerable. Aplicando este criterio al caso del Estado, se resalta que será Estado de derecho cuando no es visto como instancia que impone la verdad (eso es lo intolerable), sino como el que garantiza los medios y procedimientos para que las libertades de todos y el debate ciudadano puedan ejercerse. Visto luego el tema desde el lado subjetivo se resalta que, frente al relativismo escéptico y frente a la vivencia dogmática, impositiva y violenta de la convicción (lo intolerable que debe ser combatido), la tolerancia es la que asume el debate activo con convicciones opuestas, para que sean la fuerza de la argumentación y la del testimonio las que decidan. Se acaba, por último, indagando en qué medida el perdón otorgado y acogido puede plenificar la tolerancia, no sólo a nivel personal sino también político.

1. *Sobre la tolerancia y lo intolerable*, publicado originalmente en la colección Cuadernos Bakeaz, con el número 4 (Bilbao, Bakeaz, 1994).

¿En qué medida afectan al educador estos supuestos de la tolerancia? En los dos últimos estudios aparecerá de modo claro: en la manera en que debe concebir su neutralidad valorativa ante los alumnos. Podrá mantener aquella neutralidad que resulta adecuada para la vivencia del pluralismo, pero no aquella que se convierte en cómplice de lo que arruina este pluralismo y produce víctimas. La tolerancia supone combatir activamente lo intolerable, en nuestro caso, la violencia de ETA y sus apoyos de todo tipo, por supuesto, con los medios que marca la propia tolerancia para no contradecirse, porque también el no respetarlos es intolerable. Esto es algo que el educador deberá tener muy presente.

En el segundo estudio² se presenta, según indicamos, un segundo referente ético que es igualmente muy relevante para afrontar educativamente una cuestión como la del terrorismo de ETA: el de la no violencia. En su radicalidad y generalidad, ésta no se nos impone con la obligatoriedad estrictamente universalizable de la tolerancia. Es en este sentido una opción político-moral. Pero una opción que puede considerarse particularmente fundada y fecunda para temas como el que nos ocupa. No sólo porque en nuestro aquí y ahora no hay ninguna razón moral para violencias como la de ETA, esto es, porque en el caso de esta violencia los mandatos de la no violencia se imponen obligadamente como concreción de la tolerancia. Sino porque tomar ésta lúcidamente en su radicalidad puede ser una fecunda fuente de inspiración para una educación para la paz que se confronta con los fenómenos violentos. Desde estos supuestos tiene todo su sentido este segundo estudio. En él se comienza aclarando qué debe entenderse por no violencia y se pasa luego a indicar cómo puede cultivarse su práctica a través de la educación. Al definir la no violencia se insiste en que ésta pretende ser una alternativa política y eficaz a la violencia que se pretende justificada. Al plantearla como tarea para la educación, se destacan los objetivos que deben perseguirse en vistas a lograr las adecuadas actitudes y convicciones, así como el talante y conocimiento necesarios para afrontar de modo creativo los conflictos.

Los dos siguientes estudios descienden ya específicamente, tal como se anunció, a la educación para la paz confrontada con la violencia de ETA. En ambos se tiene muy presente que es una tarea compleja y delicada, pero a su vez ineludible. Ninguno de los dos aterriza en el nivel de las estrategias pedagógicas concretas, pero

2. *La no violencia en el ámbito educativo*, publicado originalmente en la colección Cuadernos Bakeaz, con el número 37 (Bilbao, Bakeaz, 2000).

los dos pretenden ofrecer orientaciones, justificaciones y motivaciones que las alienten.

En el que es tercer estudio³ del volumen, se comienza precisando qué entender por neutralidad del educador y cuáles deben ser sus límites en campos como el de la violencia. Se pasa luego a desarrollar lo que supone acompañar a los educandos en el proceso de maduración moral, tanto en el nivel de los sentimientos como en el de las argumentaciones o las motivaciones, cuando en ese camino nos confrontamos, a partir de vivencias de fracturas internas entre los sujetos del proceso educativo, con fenómenos como el de la violencia terrorista de ETA y su entorno. Se acaba por último apuntando a lo que la dinámica del perdón, como horizonte de resolución radical de esta forma de violencia, puede sugerir a los educadores.

Por último, en el cuarto estudio, de algún modo continuación del anterior, se continúan explorando diversas pistas por las que puede discurrir la educación para la paz cuando tiene ante sí una violencia como la de ETA. En parte haciendo síntesis, pero también introduciendo algunos elementos novedosos, se vuelve a plantear, en primer lugar, el modo como todo educador debe afrontar la cuestión de la neutralidad y la tolerancia cuando se enfrenta en su tarea a esta violencia. Se hace, en segundo lugar, una apuesta por la educación en las virtudes cívicas, explicando lo que supone y aplicándola al ámbito de la violencia que se tiene como referencia. Se concluye, por último, con una indagación sobre lo prepartidario que debería asumirse y potenciarse como consenso básico compartido en una educación para la paz confrontada con un terrorismo con motivaciones nacionalistas, intentando hacer las oportunas distinciones.

Como puede concluirse de esta presentación de los estudios, entendemos que hay entre ellos una clara lógica y complementariedad. Pero, por otro lado, tampoco puede ignorarse que se trata de trabajos hechos en tiempos diferentes y dotados como tales de autonomía. Esto explica algunas repeticiones, que entendemos mínimas y que hemos respetado para no distorsionar el discurrir de cada estudio. Y a su vez permite una doble posibilidad: la de leerlos en la sucesión presentada en el libro, siguiendo en este sentido la lógica que hemos expuesto, o la de leerlos en el orden que dicte el propio interés del lector o lectora, pues, repetimos, cada uno de ellos, en sí mismo, tiene autonomía, aunque sea una autonomía abierta a relaciones complementarias con los otros.

3. *La educación ante la violencia en el País Vasco*, publicado originalmente en la colección Cuadernos Bakeaz, con el número 31 (Bilbao, Bakeaz, 1999).

Aristóteles decía que la ética no pretende enseñarnos qué es la virtud sino ayudarnos a ser virtuosos. Los trabajos aquí presentados tienen también esa ambición: no ser un cúmulo de reflexiones más o menos acertadas sobre qué es eso de la educación para la paz confrontada a una violencia concreta, sino ayudar a que esa educación para la paz sea una realidad. En la conciencia, por supuesto, de lo fragmentario que aquí se propone. Abiertos, por tanto, al diálogo que corrige y completa y, a la vez, crea lazos de iniciativas compartidas.

Xabier Etxeberria (xetxeberria@bakeaz.org) 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), y los ensayos «*Identidad nacional y violencia. El caso vasco*», incluido en el libro *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, vol. I (Bakeaz), y «*El derecho de autodeterminación en la teoría política actual y su aplicación al caso vasco*», incluido en *Derecho de autodeterminación y realidad vasca* (EJ-GV).

Sobre la tolerancia y lo intolerable

En este ensayo, partiendo de que las actitudes de tolerancia e intolerancia están relacionadas con el modo como se viven e interrelacionan las convicciones y el poder, se analiza en primer lugar cómo concebir la tolerancia desde el Estado de derecho, que no debe ser visto como la instancia que impone la verdad (eso es lo intolerable), sino como aquel que garantiza los medios y procedimientos para que las libertades de todos y el debate ciudadano puedan ejercerse (tolerancia de *abstención*). Se pasa luego a analizar la tolerancia desde la convicción, la cual, frente al relativismo escéptico y frente a la violencia dogmática, impositiva y violenta de la convicción (lo intolerable), asume el debate activo con convicciones opuestas (tolerancia de *confrontación*), para que sean la fuerza de la argumentación y la del testimonio las que decidan. Se acaba, por último, indagando en qué medida el perdón otorgado y acogido puede *afinar* la tolerancia, puede plenificarla, no sólo a nivel personal sino también a nivel político.

Este trabajo fue publicado originalmente en la colección Cuadernos Bakeaz, con el número 4 (Bilbao, Bakeaz, 1994).

UN PROBLEMA DE PODER Y DE CONVICCIONES

■ Las actitudes de tolerancia o intolerancia ante otros modos de pensar y/o actuar diferentes de los nuestros están relacionadas con el modo como son articulados dos factores: el de las convicciones y el del poder. En principio, el problema de la tolerancia sólo se plantea cuando existen determinadas convicciones que hacen que algo sea intolerable para las mismas, pero tolerancia e intolerancia sólo se practican eficazmente cuando se tiene un poder sobre el que disiente de nosotros. En este sentido, la intolerancia de la convicción llama en su ayuda al poder: si lo tiene, lo ejerce para obligar al contrario; si no lo tiene, lo busca; aunque cabe plantearse si no habrá un modo de *intolerancia* que renuncia al poder coaccionante. La convicción tolerante, en cambio, es la que no usa ni pretende ese poder —lo tenga o no— a nivel de convicciones; aunque cabe plantearse si no habrá una *tolerancia* que es renuncia a las convicciones, como cabe plantearse si no es inevitable que toda tolerancia tenga su intolerable.

Vemos que aparecen así diversas ambigüedades que vamos a intentar aclarar: 1) La ambigüedad de la convicción que afirma la verdad tanto a nivel teórico como de conducta: sin la convicción, ámbitos como el ético o el religioso dejan de tener sentido; sin ella, la radicalidad con que se asume una creencia o una causa, deja de ser factible; pero desde su propia fuerza es también posible el fanatismo y, en cualquier caso, siempre se plantea el problema de cómo relacionarse con convicciones diversas e incluso opuestas, con convicciones que niegan las nuestras. 2) La ambigüedad de la tolerancia: puede ser vivida como una gran convicción de respeto y búsqueda dialogada de la verdad, pero también como fruto del escepticismo práctico indiferente frente a la misma. 3) La ambigüedad de la intolerancia y del poder que la hace eficaz: la intolerancia

es inevitablemente coacción de la libertad aunque se haga en nombre de la verdad y el bien, pero, por otro lado, si para nosotros no hay algo que pueda ser definido como lo intolerable, el impulso ético pierde su norte. Esta última ambigüedad es, si se quiere, la ambigüedad de lo intolerable mismo, de dónde lo situamos y de cómo nos enfrentamos a él.

Cabe, por último, señalar que si bien las convicciones se viven personalmente, son acogidas y fomentadas por organizaciones que afirman estar al servicio de ellas (Iglesias, partidos políticos, movimientos sociales, etc.), cristalizando en las mismas determinados grados de poder. Este poder se concentra, de todos modos, de manera especial en las instituciones del Estado, pero éste a su vez quiere justificarse desde determinadas convicciones. Vemos así cómo en el tema de la tolerancia, en el tema de la convicción y el poder coaccionante, hay inevitablemente implicadas una dimensión individual y otra institucional, en un tipo de relación que trataremos también de aclarar.

■ Como una ejemplificación de todo esto, y dado que en nuestro contexto cultural el debate sobre la tolerancia se ha expresado inicialmente en el ámbito de la religión, vamos a extraer de la historia de la Iglesia algunas tomas de posturas significativas en torno al tema de la tolerancia y su relación con el poder, presentadas de modo telegráfico y sin pretender ahondar en su contexto ni confrontarlas con otras menos conexas con la tendencia dominante:¹

- Aún en la era preconstantiniana, Tertuliano tiene un texto curiosamente *moderno*: «Es un derecho humano fundamental, un privilegio de la naturaleza, que todos los seres humanos procedan de acuerdo con sus propias convicciones; la religión de una persona humana ni perturba ni ayuda a otro. No es conveniente obligar a la religión. Tiene que ser practicada con libertad y no bajo presión». Se afirma así claramente la fe como algo propio de la conciencia personal, la libertad de conciencia como un derecho, la convivencia de convicciones plurales como algo natural; aunque se pone en sordina la conflictividad —para bien y para mal— de esto último.
- Constantino, en el Edicto de Milán: «Damos a la cristiandad y a todos los otros libre facilidad para seguir la religión que

deseen». Se proclama la libertad religiosa, la tolerancia entre religiones, pero *concedida* por el poder que se arroga tal autoridad.

- Teodosio, en el Edicto de Tesalónica: «Es nuestra voluntad que todos los pueblos que se rigen por la administración de nuestra clemencia practicarán la religión que el divino Pedro el Apóstol transmitió a los romanos». El poder político, que se va a justificar ideológicamente desde la religión, se convierte en el brazo ejecutor de la intolerancia de la misma (extraña retórica la de la «clemencia») contra todo lo que la niegue.
- Para San Agustín, el cristianismo tiene el monopolio de la verdad en las cuestiones ético-religiosas; este pensador se pronuncia además en contra del principio de seguir la propia conciencia excepto cuando sea recta (?)² y hace una penosa interpretación desgraciadamente influyente del «fuérzales a entrar» (Lc 14, 23) de la parábola de la invitación al banquete. Frente a él en este punto, Tomás de Aquino defenderá el deber/derecho de seguir *siempre* la propia conciencia, aunque el Papa afirme que sea errónea. Está aquí en juego la autonomía de las convicciones y desde ella el *derecho* al error.
- El papado, contra el espíritu de la Ilustración y los derechos humanos: Gregorio XVI (1832) describe la libertad de conciencia como «el principio falso y absurdo o más bien disparatado (*deliramentum*) de que hemos de asegurar y garantizar a todo el mundo la libertad de conciencia; éste es uno de los errores más contagiosos [...]. A éste hay que añadir la libertad de prensa, la libertad más peligrosa, una libertad execrable, que nunca podrá inspirarnos un horror suficiente». Su sucesor, Pío IX, hace suyas esas condenas en el famoso *Syllabus* (1864). Debilitados los lazos de siglos con el poder político, queda más patente la justificación que se hace de la violencia que debe surgir de la convicción para imponerse.
- El primer documento del papado en el que hay un pronunciamiento sin reservas en favor de los derechos

1. Las tomamos de L. Swidler, «Derechos humanos. Panorámica histórica», *Concilium*, 228 (1990).

2. Sigue, con todo, la ambigüedad del uso de «recta conciencia»: si es la conciencia moral la que dicta, será necesariamente recta para el interesado; si esa rectitud la juzgan otros, estamos ya en la negación de la libertad de conciencia. Otra cosa es que según mi propias convicciones trate de convencer —en el respeto y la apertura a la interpelación del otro— a una conciencia que considero en el error.

humanos es la *Pacem in terris* de Juan XXIII (¡1963!): «El hombre tiene un derecho natural [...] a la libertad de palabra y publicación [...] a dar culto a Dios de acuerdo con los rectos dictados de su propia conciencia y a profesar su religión tanto en público como en privado». El Vaticano II refrendará esta línea plenamente: «La libertad religiosa en la sociedad está en perfecta armonía con el acto de fe cristiana».

LA TOLERANCIA DESDE EL ESTADO DE DERECHO

■ La intolerancia se ha vivido históricamente de modo privilegiado desde la alianza, el apoyo mutuo, de las instituciones políticas y religiosas. Simplificando este apoyo, que ha recibido concreciones varias y ha vivido tensiones diversas, podemos decir que el poder religioso daba su unción, su sacralización, su justificación al poder político y que éste se convertía en el brazo sancionador y coaccionador del religioso para las convicciones y comportamientos que éste no aceptaba. La resultante era que lo que fuera la verdad en los niveles ético-religiosos (y a veces hasta en los científicos) lo decidía y lo imponía el poder. Las guerras de religión de los siglos XVI y XVII y los diversos fenómenos económicos y culturales conexiados con ellas, van a dar al traste con este modelo, haciendo surgir el modelo de libertad de conciencia y de convivencia en tolerancia de las diversas creencias, que tendrá su expresión culminante en las Declaraciones de derechos humanos del siglo XVIII.

A partir de aquí es toda una mutación cultural la que se produce por lo que se refiere al Estado. Éste ya no va a recibir la unción de los poderes religiosos sino de la voluntad ciudadana, y no se va a constituir en espacio que decide e impone la verdad, sino en espacio que garantiza los medios y los procedimientos para que las libertades de todos puedan ejercerse, para que el debate ciudadano sobre la verdad pueda darse en igualdad. El Estado se convierte en Estado tolerante con tolerancia de *abstención*, como dice Ricoeur: «Ante la ley, se considera que los individuos tienen creencias, convicciones, intereses que definen el *contenido* de sus discursos. Es precisamente este contenido el que la justicia ignora, porque es la justicia, es decir, el árbitro de pretensiones rivales, no el tribunal de la verdad. Destituido en tanto que instancia de verdad, el poder civil ha conquistado su estatuto de Estado de derecho. Mientras que el derecho divino se definía por un contenido de verdad, el derecho del Estado de derecho es, en el sentido propio de la palabra, agnóstico» (1991: 300). Esto significa que lo que antes se legitimaba en

función de la autoridad de una tradición cuyos contenidos precisos definía el poder, ahora va a tener que legitimarse a través de una argumentación ciudadana que el poder civil debe propiciar al máximo, manteniendo abiertos los cauces de debate y las expresiones de la pluralidad.

El sentido y motivo de la unidad y cohesión de una sociedad cambia así de perspectiva: ya no se basa en una única concepción de la verdad y del bien impuesta universalmente —puesto que se asume una pluralidad de concepciones enfrentadas—, sino en la aceptación pública de una concepción del derecho y la justicia que establece el marco en el que pueden debatirse las diversas concepciones de la verdad y que a su vez limita, como aclararemos enseguida, las concepciones que son permisibles³ (Rawls, 1990: 30).

■ La recepción de esta mutación cultural, que se ha impuesto en el contexto occidental, puede estar motivada diferentemente. Puede, en primer lugar, aceptarse con la resignación de quien no tiene más remedio, desde el equilibrio o incluso la inferioridad de poderes: se desearía que la verdad —la propia verdad— dispusiera de fuerza legal para imponerse, pero se entiende que en las actuales circunstancias no puede llevarse a la práctica tal deseo. Puede, en segundo lugar, asumirse desde el escepticismo que se hereda como fruto de las pasadas luchas tanto dialécticas como físicas entre convicciones dispares: el pluralismo sería la fórmula en la que se plasma que el acceso a la verdad en los ámbitos ético-religiosos no es posible, por lo que, debilitadas y relativizadas las convicciones, habría que contentarse con aspirar a una organización social que reduzca al mínimo los conflictos. Puede por último asumirse desde la valoración intrínsecamente positiva de la tolerancia.

Aclaremos de momento esta última postura. La tolerancia no es vista aquí como un mal menor necesario («si te tolero, me toleras»), sino como el modo adecuado de convivencia y de búsqueda de la verdad. Modo adecuado de convivencia, en primer lugar, porque es el que expresa el principio ético fundamental de la misma: el respeto a la dignidad de todo ser humano, que supone el reconocimiento de su autonomía en el ámbito de las convicciones, que exige en concreto que el otro llegue a la verdad no por imposición sino por convicción, que asume por tanto el derecho al error. La tolerancia no es así una especie de cálculo político sino la primera exigen-

3. La tolerancia de abstención del Estado a la que se refiere Ricoeur nunca puede ser en este sentido total.

cia ética de la convivencia, la convicción básica desde la que situamos las diversas convicciones concretas y plurales.⁴ En segundo lugar, la tolerancia es también vista como un modo adecuado de búsqueda de la verdad, pero de esto hablaremos en el apartado siguiente. En cualquier caso, son estas dos las razones fundamentales por las que debe defenderse la aceptación positiva de la tolerancia, frente a la meramente estratégica o la escéptica.

■ Para esta tolerancia positiva hay un intolerable que ya ha sido apuntado. Lo intolerable es que la verdad pretenda imponerse desde el poder. Lo intolerable son aquellas convicciones y conductas —tanto de personas como de grupos— que suponen la negación de la libertad de pensamiento y de conciencia, aquellas actitudes discriminatorias que niegan el derecho igual a ser diferentes. Lo intolerable es la intolerancia. Ése es el intolerable que debe empujar a la conciencia ética de las personas a decir «no», a trabajar activamente contra él. Es también el intolerable que el poder político, usando su fuerza coactiva, debe hacer que no se imponga. Aquí se toca un aspecto que si teóricamente es claro —no tolerar al intolerante—, políticamente es complejo y exige sabiduría práctica que en cualquier caso debe tener siempre presente que sólo se puede combatir lo intolerable por procesos democráticos —no podemos caer en la intolerancia que condenamos—, y que no es lo mismo la intolerancia proclamada que la practicada, aunque tampoco sean de despreciar las conexiones entre ellas.

Este modo de enfrentarse a la intolerancia, este ideal de tolerancia, exige determinadas actitudes de coherencia en las instituciones dotadas de poder e influencia. En el Estado exige que su servicio a la autonomía y la articulación de las libertades de todos sea real. En verdad, el Estado de derecho es una idea límite que nunca se alcanza. Pero acercarse a ella pide no sólo el reconocimiento de las libertades sino el fomento de las condiciones sociales que hacen posible el ejercicio de las mismas por parte de todos los ciudadanos; la articulación, en definitiva, de lo que llamamos derechos libertades con los derechos sociales.

En cuanto a otras instituciones que también acumulan un cierto poder e influencia (Iglesias, organizaciones políticas y sociales), se les exige en primer lugar que acepten *desde la convicción* el ideal de convivencia en tolerancia, que, por tanto, no sólo no lo contradigan con

4. Sobre «las razones de la tolerancia», puede consultarse el artículo del mismo título de Bobbio citado en la bibliografía.

sus propuestas y estrategias sino que lo apoyen activamente; que asuman, por tanto, positivamente el fenómeno del pluralismo y que vivan sus propuestas propias como una de esas expresiones del pluralismo sujeto a debate. Si confrontamos a este respecto los vaivenes de las autoridades jerárquicas e intelectuales de la Iglesia citados en el apartado anterior, queda claro en su conjunto el déficit de convicción, por lo que a tolerancia se refiere, en la Iglesia católica, y la necesidad de afianzarlo frente a una tradición de la misma predominantemente hostil a él, para que no sólo desde las universales motivaciones del respeto al otro, sino también desde las motivaciones extraídas de su fe, ayude a asentar y purificar este modelo de convivencia.

Por todo lo que antecede puede verse cómo el tema de la tolerancia está íntimamente relacionado con los derechos humanos: la historia de estos derechos es la historia de la afirmación de la tolerancia positiva y de la restricción de lo intolerable a su expresión mínima más formal y universalizable.

LA TOLERANCIA DESDE LA CONVICCIÓN

■ Si el Estado de derecho, si la democracia expresa sobre todo la dimensión procedimental, aunque esté en sí sustentada por algunas convicciones básicas compartidas, lo que desde esa dimensión se discute, de acuerdo con sus reglas de igualdad, son las convicciones particulares.

La versión escéptico-indiferente de la tolerancia vive este pluralismo desde la relativización máxima de las convicciones. Caricaturizando un poco esta postura, podría resumirse en la máxima de «que cada uno piense y haga lo que quiera con tal de molestar a los demás lo menos posible». Hay, de hecho, una mínima convicción de respeto que no se relativiza, pues de lo contrario tal postura significaría el reconocimiento de la ley del más fuerte, con lo que se alinearía con la intolerancia,⁵ pero en conjunto significa la renuncia al anhelo de verdad y a la vivencia de aquellas convicciones que dan la inspiración y la fuerza para los compromisos éticos y las vivencias religiosas.

Si, por tanto, la vivencia dogmática de la convicción, con su violencia consiguiente, contradice el espíritu de tolerancia, si el escepticismo frente a las convicciones banaliza peligrosamente este espíritu, ¿cuál es el modo de convicción que se corresponde con la

5. Luis Villoro, filósofo mexicano, afirma a este respecto que «las dos formas de intolerancia son el dogmatismo y el escepticismo».

tolerancia positiva?, ¿qué modo de vivir nuestras convicciones particulares puede armonizarse con la convicción de tolerancia potenciando ambas? En la convicción, como subraya muy bien Ricoeur, vivo a la vez la elección personal con su riesgo y el sometimiento a algo que me sobrepasa: «Tomo posición, tomo partido y así reconozco lo que, más grande que yo, más durable que yo, más digno que yo, me constituye en deudor insolvente» (1983: 117). Precisamente por sentirme impulsado a identificarme con una causa que me sobrepasa, que no es mera y contingente construcción histórica (mía o de mi grupo de referencia), vivo la convicción con esa fuerza que me empuja a la radicalidad, a ser fiel a ella hasta el final, a enfrentarme a todo tipo de obstáculos, en la confianza de que significa plenitud humana. Pero precisamente porque vivo también el riesgo de la elección, porque sé que mis convicciones están ligadas históricamente a tradiciones sujetas a interpretaciones múltiples, porque sé que es posible incluso la crisis saludable de convicciones, reconozco hasta en mis convicciones más asentadas una inevitable dimensión de contingencia y de limitación. Ésta es la vivencia de la convicción que permite vivir la radicalidad de la tolerancia.

Efectivamente, desde la intensidad de una convicción así vivida, entramos en lo que Ricoeur llama tolerancia de *confrontación*, complemento de la tolerancia de *abstención* del Estado. Porque no soy indiferente a las convicciones ni a la verdad, porque sé que no da lo mismo para la plenitud de la humanidad unas convicciones que otras, confronto activamente mis convicciones con las de los demás, en el marco de tolerancia plural, para que esas convicciones y las prácticas a que dan lugar se extiendan no por la fuerza coactiva sino por la fuerza de la *argumentación* y del *testimonio*. Porque ambas vías, argumentación y testimonio de coherencia, son necesarias para un *saber* como el de la convicción, para *probar* que ésta plenifica al ser humano.

Las convicciones que así se someten a la confrontación deben ser, por exigencia de la misma, convicciones *sopesadas*, para usar el término de Rawls; convicciones que, heredadas de lo mejor de las tradiciones en las que nos enraizamos, han sido purificadas por interpretaciones críticas y creativas de las mismas y por su confrontación con las ciencias humanas. Pero, y éste es un dato importante para la tolerancia, si debo llevar al debate mis convicciones sopesadas, como soy consciente de su limitación y asumo un debate abierto, es decir, sujeto a la interpelación del otro, será también fruto de ese debate el que mis convicciones sean realmente sopesadas, aunque ello signifique, si es preciso, modificarlas.

Tocamos aquí una decisiva razón para la tolerancia que ya apuntamos antes: la de la conciencia de nuestros límites ante la verdad, que debe empujarnos a ver en el debate no sólo el lugar en el que extender nuestra convicción sino también el lugar en el que modificarla si es preciso. No es que creamos, frente al relativismo radical, que todas las opiniones y todas las acciones sean equivalentes desde el punto de vista de la verdad, pero sí creemos que en toda aproximación a la verdad hay posibilidades de perfeccionamiento y que, por decirlo con palabras de Kant, «todo error en que pueda caer el intelecto humano, es sólo *parcial*, y en todo juicio erróneo no puede dejar de haber algo verdadero» (*Lógica*, Intr. VII). En este sentido, la vivencia de la tolerancia no significa debilitamiento de las convicciones sino afinamiento de las mismas. Lo que nos ayudará a vivirlas en su radicalidad de modo más humanizante para nosotros y para los demás.

Por lo demás, éste es el único modo coherente de defender la convicción como tal convicción. Efectivamente, si pretendemos que nuestra convicción, por la evidencia con que la experimentamos, tiene el derecho a imponerse a las demás, deberemos reconocer por la misma lógica que las convicciones opuestas, que también son vividas con la misma evidencia, tienen el mismo derecho a imponerse, con lo que, al final, lo que de verdad asumimos es que se imponga el más fuerte. Como ésta es una penosa conclusión para quien dice defender la pureza de las convicciones, se aduce entonces que las nuestras son las buenas mientras que las de los otros son falsas y encubridoras, tras su pretendida radicalidad, de diversos conservadurismos, o diversos intereses, etc. Puede ser así, pero de eso hay que convencer sin imponer, pues en principio es necesario defender la preferencia de unas convicciones frente a otras, pero no a priori y desde posturas dogmáticas, sino —como hemos dicho— desde la crítica, la apertura, el testimonio.

■ Para quien vive sus convicciones dogmáticamente, lo intolerable son las convicciones opuestas. Para quien vive la convicción en la tolerancia, lo intolerable es precisamente ese dogmatismo, lo intolerable es lo que no merece el respeto, porque niega el derecho de cada uno a sus convicciones, el derecho igual, por tanto, a la verdad con el riesgo aparejado del error.

Es cierto que nuestra convicción puede apuntar a intolerables más precisos (como es igualmente cierto que lo que en un momento dado se nos muestra como intolerable se convierte en revelador de convicciones más o menos dormidas). Y es lógico entonces que

nos movilizemos contra ese intolerable. ¿Cómo realizar esta movilización sin romper las fronteras de la tolerancia? La elección de medios es aquí decisiva, como subrayó Gandhi. Gandhi, efectivamente, vivió como pocos la fuerza de la convicción y los consiguientes enfrentamientos a los que le llevaba. Llegó a decir con una contundencia que nos suena casi a fanatismo: «Esa voz interior no me engaña jamás [...]. Mantente firme aunque te quedes solo [...]. La ley de la mayoría no tiene nada que decir donde le toca hablar a la conciencia» (1981: 85 y 206). Pero añadía: «Disponte a morir para dar testimonio de lo que da sentido a tu vida» (ibídem: 85), es decir, disponte a usar unos métodos que no causen destrucción al adversario aunque puedan causarte sufrimientos a ti; de ese modo, «si cometes un error, los otros no padecerán las consecuencias de tu equivocación. Ése es el sentido de la desobediencia civil que se convierte en el más seguro y menos equívoco de los métodos, pues si la causa que se defiende no fuera justa, sólo padecerían los que se han decidido a resistir» (ibídem: 125). Se confiesa así que la convicción más fuerte está expuesta a errores y que la fuerza más legítima de la convicción es aquella que usa medios no violentos y desde ellos la testimonia.

LA TOLERANCIA DEL PERDÓN

■ En su momento resaltamos cómo el problema de la tolerancia estaba inicialmente ligado a las convicciones religiosas y su modo de extenderlas. Hoy, en entornos sociales como el nuestro (no en otros en los que los fundamentalismos religiosos violentos han irrumpido con fuerza), esta problemática de la tolerancia aparece en general más unida a las convicciones políticas, con una dinámica de la que, por los límites propios a este ensayo, no vamos a ocuparnos aquí aunque es muy necesario. Sí queremos con todo, para completar la perspectiva que hemos asumido, abocar a un último punto para resaltar que, junto a las razones universales que motiven la tolerancia (dignidad de todo ser humano y límites en el acercamiento a la verdad), hay razones y matices en la tradición cristiana a la que antes nos referimos que pueden apoyar y enriquecer desde su perspectiva el espíritu de tolerancia (tanto para creyentes como para aquellos que sin serlo se reconocen en sus valores humanizadores), a pesar de que desgraciadamente esta tradición se haya distinguido con demasiada frecuencia por su intolerancia.

Aquí vamos a explorar únicamente una de esas razones, la que tiene que ver con el perdón y el amor a los enemigos, por la inten-

sidad y originalidad de la misma. Hannah Arendt subraya con agudeza: «El descubridor del papel del perdón en la esfera de los asuntos humanos fue Jesús de Nazaret. El hecho de que hiciera este descubrimiento en un contexto religioso y lo articulara en un lenguaje religioso no es razón para tomarlo con menos seriedad en un sentido estrictamente secular» (1974: 313). Veamos lo que esto puede significar.

Si hasta ahora habíamos dicho que la tolerancia tiene su límite en el intolerante, el perdón se nos manifiesta en su límite como la tolerancia ofrecida al que ha sido intolerante; allá donde la ley se propone castigar la intolerancia, el perdón «la perdona». Aplicando a este campo —y a nuestro modo— unas ideas de René Girard, podríamos decir que la intolerancia contra lo que consideramos intolerable puede engendrar un círculo de venganza: yo me enfrento al que considero intolerante y éste se enfrenta a mí porque considera mi enfrentamiento intolerable. Para acabar con este círculo hemos inventado el sistema judicial del que, si responde a las convicciones democráticas compartidas, aceptamos que tenga con su veredicto y su castigo, llegado el caso, la última palabra. Pues bien, el amor al enemigo, el devolver bien por mal, el perdón específicamente, destruyen la raíz de este círculo. Frente a la venganza, incluso la *venganza* institucionalizada que es el sistema judicial, el perdón, como comenta de nuevo Hannah Arendt, «es la única reacción que no reaccía simplemente, sino que actúa de nuevo y de forma inesperada, no condicionada por el acto que la provocó y por lo tanto libre de sus consecuencias, lo mismo quien perdona que aquel que es perdonado» (1974: 316). Es decir, el perdón permite la libertad creando una situación nueva.⁶

El perdón, con todo, no es olvido. Si la tolerancia positiva se distanciaba tanto de la tolerancia escéptica como de la intolerancia, el perdón se distancia tanto del olvido indiferente como de la memoria vengadora. Sólo si no olvidamos podemos perdonar; con el perdón no abolimos el pasado ni la herencia que de él nos queda; y las víctimas no merecen el olvido sino la memoria desde la que se asumen sus derechos pendientes, como quería Benjamin. Pero con

6. Una buena ilustración de lo que decimos es el caso que se cuenta del sandinista Tomás Borge, que, tras el triunfo del sandinismo y el encarcelamiento del que había sido su torturador, se acercó a la cárcel donde estaba éste y, frente a su pavor, extendiéndole la mano, le dijo: «Compañero, empieza una nueva Nicaragua». También, en la dirección inversa de solicitar el perdón, resultan impactantes imágenes como la de Willy Brandt arrodillado en Polonia.

ese perdón revisamos nuestra memoria del pasado liberando en él sus potencialidades truncadas: sin ignorar así el peso del pasado con todos los sufrimientos que la intolerancia crea, aprendiendo de ello, podemos, todos, empezar de nuevo. Ahora bien, si el perdón no es olvido, es todo lo contrario a la memoria vengadora, a la memoria intolerante que alimenta el círculo de la violencia pretendiendo ser respuesta a otra violencia, a la memoria, en definitiva, que no perdona. Es lo que sucede en estos momentos con ciertos radicalismos de izquierda y ciertos radicalismos nacionalistas marcadamente intolerantes y propensos a una violencia que dicen poner al servicio de una causa que han decidido que es la causa del pueblo, y que gustan de eslóganes como el que se puede oír en Euskadi: «Herriak ez du barkatuko», el pueblo no perdonará.

El perdón no tiene un encaje fácil en la vida política, pues ésta se nos presenta bajo la regla de la reciprocidad y aquél, en principio, bajo la regla del don y la sobreabundancia que excede a la reciprocidad. Ricoeur lo llama, por eso, «la poética» de la vida moral. Sin embargo, eso no significa que deba ser reducido al orden del amor en las relaciones interpersonales. Porque tiene probada eficacia política; y porque puede también responder a las demandas del respeto debido a las personas. En este sentido, el perdón no es el sustituto de la justicia pero sí el que inspira sus enfoques más humanizantes, el que provoca incluso medidas que desbordan sus esquemas propios, siempre sabiendo que en la dinámica social, para que las medidas de perdón sean adecuadas, al perdón ofrecido debe corresponder el perdón acogido (como al perdón solicitado debe corresponder el perdón otorgado), pues la novedad sólo se produce plenamente cuando perdonador y perdonado se enfrentan de modo nuevo al pasado generando los correspondientes cambios en el presente. Pero siempre, quien tenga la iniciativa de ofertar o solicitar el perdón estará incitando a sobrepasar los límites más estrechos de la justicia, los límites más estrechos de la lucha contra la intolerancia.

Todas estas consideraciones nos llevan a concluir que el perdón debe ser visto como el afinamiento de la tolerancia.

■ Ya hemos señalado que esta perspectiva del perdón y del amor a los enemigos, que aquí hemos querido ver desbordando su contextualización religiosa, es una herencia que ha recibido precisamente la tradición cristiana. René Girard ha destacado como pocos que la propuesta de Jesús de Nazaret a este respecto es de un realismo absoluto, a pesar de su aparente idealismo, de cara a eliminar la

violencia, pues es la única que llega a la raíz (1982: 229-232). Pero ha destacado igualmente que tampoco la tradición cristiana se la ha creído: la ha aplicado a casos particulares, la ha aconsejado como práctica intersubjetiva de la caridad, pero su práctica social ha sido la intolerancia del castigo —en ciertos momentos históricos hasta sus expresiones límite de la tortura— contra lo que a nivel de concepciones o de prácticas se enfrentaba a sus posicionamientos oficiales. Por eso, hoy en día es un reto fundamental —tanto para creyentes como para no creyentes— reinterpretar desde nuestro presente esos orígenes a fin de que, desde las especificidades de esta tradición, se pueda apoyar la causa de la tolerancia en su sentido más pleno.

Bibliografía

- ARENDR, Hannah (1974): *La condición humana*, Barcelona, Seix Barral.
- BOBBIO, Norberto (1991): «Las razones de la tolerancia», en *El tiempo de los derechos*, Madrid, Sistema.
- GANDHI (1981): *Todos los hombres son hermanos*, Madrid, Atenas.
- GIRARD, René (1982): *El misterio de nuestro mundo*, Salamanca, Sígueme.
- RAWLS, John (1990): «Justicia como imparcialidad: política, no metafísica», *Diálogo Filosófico*, 1, 4-32.
- RICOEUR, Paul (1983): «Meurt le personnalisme, revient la personne...», *Esprit*, 1, 113-119.
- (1991): «Tolérance, intolérance, intolérable», en *Lectures 1: Autour du politique*, París, Éditions du Seuil.
- (1992): «Quel éthos nouveau pour l'Europe?», en P. KOSLOWSKI (ed.): *Imaginer l'Europe*, París, Cerf.
- SWIDLER, Leonard (1990): «Derechos humanos. Panorámica histórica», *Concilium*, 228.

La noviolencia en el ámbito educativo

El contenido de este estudio se inscribe en el marco del año 2000, año internacional de la cultura de la paz. Concretamente, retoma uno de los ejes específicos que se pretende impulsar, el de la noviolencia, y lo proyecta al ámbito de la acción educativa. Esto se hace en dos etapas: se comienza aclarando qué debe entenderse por noviolencia y se pasa luego a indicar cómo puede cultivarse su práctica a través de la educación. Al definir la noviolencia se insiste en que ésta pretende ser una alternativa política y eficaz a la violencia que se pretende justificada. Al plantearla como tarea para la educación, se destacan los objetivos que deben perseguirse en vistas a lograr las adecuadas actitudes y convicciones, así como el talante y conocimiento necesarios para afrontar de modo creativo los conflictos.

Este trabajo fue publicado originalmente en la colección Cuadernos Bakeaz, con el número 37 (Bilbao, Bakeaz, 2000).

Este año 2000, cargado de un fuerte simbolismo de esperanza por la magia del número, ha sido declarado por la Asamblea General de las Naciones Unidas «Año internacional de la cultura de la paz». El documento que explicita esta declaración es amplio y con múltiples propuestas para los diversos actores sociales, como corresponde a una concepción compleja del concepto de paz. La UNESCO, por su parte, especialmente implicada en hacer eficaz esta declaración, ha promovido un «Movimiento internacional por la cultura de la paz y la noviolencia», alentado por el «Manifiesto 2000», que elaboró un grupo de premios Nobel de la Paz con ocasión del cincuenta aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este manifiesto no ignora la decisiva tarea a favor de la paz que corresponde a los gobiernos y las instituciones. Pero pretende ser especialmente una llamada a la responsabilidad de cada ser humano, para que traduzca en su realidad cotidiana los valores, las actitudes y los comportamientos que inspiran la cultura de la paz. Por supuesto, no de forma aislada, sino intentando, por un lado, coordinarse con las organizaciones que fomentan la cultura de paz a fin de que el trabajo por la paz tenga la eficacia de lo que se hace público, y, por otro lado, procurando influir en las instituciones en las que está implicado. Una expresión de esta coordinación es la recogida de firmas que se está realizando, con el objetivo de llegar al menos a 100 millones de personas que hayan firmado este Manifiesto —expresando así su compromiso activo con él—, antes de la Asamblea General del Milenio de las Naciones Unidas (en septiembre de 2000).¹ Para el «Manifiesto 2000» la cultura de paz implica estas dimensiones:

1. Hay una página web para la lista de los signatarios: <www.unesco.org/manifiesto2000>.

- Respetar la vida y la dignidad de cada ser humano sin discriminación ni prejuicio.
- Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas —física, sexual, psicológica, económica y social—, en particular hacia los más desprotegidos y más vulnerables, como los niños y los adolescentes.
- Compartir nuestro tiempo y nuestros recursos materiales cultivando la generosidad, con el propósito de poner fin a la exclusión, a la injusticia y a la opresión política y económica.
- Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo sin ceder al fanatismo, a la difamación y al rechazo del otro.
- Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tengan en cuenta la importancia de todas las formas de vida y preserven el equilibrio de los recursos naturales del planeta.
- Contribuir al desarrollo de nuestra comunidad, con la plena participación de las mujeres y en el respeto de los principios democráticos, a fin de crear, juntos, nuevas formas de solidaridad.

Las líneas que siguen pretenden alentar especialmente una de estas dimensiones de la paz, la que nos propone practicar la no violencia activa, y pretenden alentarla para un sector específico de la población, el de los educadores. Los educadores, por *profesión*, estamos comprometidos en la cultura de paz, pues creo que no puede entenderse de otro modo la tarea educativa. Lo que deberíamos intentar, alentados por propuestas como ésta, es hacer que nuestro compromiso sea más vivo, eficaz y radical. De cara a ver lo que puede significar en nuestro caso practicar la no violencia activa, comenzaremos exponiendo lo que debe entenderse por no violencia,² para pasar luego a diseñar lo que la no violencia puede significar en el ámbito educativo.

LA NO VIOLENCIA

La no violencia, alternativa a la violencia ‘justificada’

El atractivo primero y más espontáneo de la no violencia aparece cuando la enfrentamos a comportamientos crueles y violentos que consideramos claramente condenables. Surge entonces en nosotros un

2. Para exponer la primera parte, retomo en buena medida el texto: X. Etxeberria, «Claves do pensamento nonviolento», en X.R. Jares (coord.), *Construir a paz. Cultura para a paz*, Vigo, Xerais, 1996, 161-169.

sentimiento ético de repugnancia que grita: esto no puede ser así, no debe ser así, hay que renunciar a la violencia como estrategia de interacción entre los humanos. La no violencia, con todo, no se define por ser una alternativa a ese modo de violencia: al proponerse como una alternativa a *toda forma de violencia*, se define específicamente por ser una alternativa a la violencia que podríamos considerar *justificada*, a aquella que se apoya en las mejores justificaciones que se han dado. El sentimiento ético de repugnancia ante la violencia es importante como primer momento, pero para la no violencia es ambiguo porque, por su misma dinámica, puede pedir también, en casos que considera extremos, violencia —ahora violencia justificada— contra una violencia inhumana. Pues bien, la no violencia es alternativa a esa alternativa.

Es entonces cuando aparece al desnudo lo que ella supone en sentido estricto: la afirmación de que toda violencia es inhumana, de que no hay justificación para la violencia. Así tomada, la no violencia tiene algo de provocador e incluso de *escandaloso* para la moral y el sentido comunes. Y hay que ser conscientes de ello para no falsearla. Efectivamente, es una gran provocación:

- para la razón política, que se define tradicionalmente por el uso legítimo de la fuerza, y a la que reta a encontrar otras formas para regular los conflictos de convivencia;
- para el sentimiento moral, al que reta a purificarse de toda contaminación de justicia vengadora y a abrirse a modos de empatía que incluyan de una cierta manera a los violentos;
- para la concepción retributiva de la justicia penal, la que pide que se equilibre con violencia la violencia realizada, y a la que la no violencia empuja a encontrar otros modos no tanto retributivos cuanto *restauradores*.³

Las razones de su radicalidad son especialmente de dos tipos:

- Un instrumento o medio —la violencia— que contradice por su propia naturaleza el fin que persigue —la paz, la plenitud— contamina inevitablemente ese fin. Todo medio es la semilla de lo que construye. La paz generada con la violencia será una paz violentada. Por eso, la no violencia rompe radicalmente con la dicotomía entre medios y fines. Es lo que se expresa en toda

3. He reflexionado por mi parte sobre esta cuestión en «Perspectiva política del perdón», en VV.AA., *El perdón en la vida pública*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1999.

su profundidad en la famosa afirmación de Gandhi de que «en definitiva, todo reside en los medios», por lo que «no hay camino que lleve a la paz: la paz es el camino».⁴ Es decir, la noviolencia no es una *estrategia* para la paz, no es un medio estrictamente hablando, es la paz en acción que busca expandirse en contextos de violencia y realizarse en plenitud.

- ¿Y por qué hay que considerar malos los medios violentos? Porque contradicen un principio que la noviolencia quiere asumir en su radicalidad: el del respeto a la vida y a la libertad humana. La noviolencia es la radicalización del imperativo kantiano de que nunca puedo utilizar a nadie como puro medio, de que no puedo servirme de la vida de nadie para alcanzar la paz —en el matarlo, se realiza la pura y definitiva instrumentalización del otro—; es la radicalización de lo que, desde la perspectiva de los derechos humanos, podemos llamar derecho a la vida y a la integridad psicofísica, que, precisamente porque lo radicalizo como condición necesaria para todos los demás y como expresión básica del respeto a la dignidad humana, me impide encontrar en otro derecho razón para matar o torturar (aunque no me impida encontrar razones para arriesgar la propia vida —lo absoluto para mí es la vida del otro, como supuesto mínimo de cualquier forma de respeto—).

Esta concepción, he dicho, no sólo es provocadora, sino también escandalosa. ¿Por qué?

- Porque parece renunciar al cálculo de consecuencias en aras de la convicción, porque parece aceptar que por respeto a la vida del victimario se arriesguen las vidas de futuras víctimas, no sólo la propia. ¿No es la noviolencia una peligrosa e irresponsable forma de ingenuidad? De retadora, la noviolencia se convierte en retada: deberá mostrar que, a su modo, no se niega a considerar las consecuencias, que pretende ser eficaz contra la violencia.
- Porque parece renunciar al principio de equidad en la retribución, que pediría no devolver bien por mal, sino mal por mal en proporción equilibrada. La noviolencia deberá mostrar que, hecho de modo adecuado, ello supone no una negación de la justicia sino una maduración humana de la misma.

4. En *Todos los hombres son hermanos*, Madrid, Atenas, 1981, 121-122.

La noviolencia, alternativa política

Hecha la primera aclaración de que la noviolencia es alternativa a la violencia *justificada*, se impone una segunda precisión, para que se entienda correctamente el sentido más propio que hoy tiene la noviolencia: ésta no es tanto, aunque también, coherencia personal con una convicción pacifista, cuanto propuesta de alcance político global.

Cuando se hace la historia de la noviolencia suele destacarse que sus primeras manifestaciones aparecen en contextos religiosos. Así, está explícitamente presente en los grandes movimientos espirituales de Oriente —jainismo, hinduismo, budismo, taoísmo— cuando proclaman, con sus matices específicos, la *ahimsa* como primer deber moral y exhortan a la piedad hacia todos los seres de la naturaleza. En el occidente de tradición cristiana dominante está también presente en la propuesta de Jesús de Nazaret, especialmente en el «sermón de la montaña», en el que se nos invita a amar a los que nos violentan y a devolver bien por mal. Invitación, pues, a vivir radicalmente la noviolencia que algunos asumieron hasta el extremo de dar su vida por ello. Pero ¿cuál era la característica fundamental de esta opción? Que era vivida como un deber de conciencia *personal*, que exigía a quien la sentía así, ser asumida en su radicalidad en su propia vida, pero sin considerar el impacto social de la misma y desentendiéndose de la perspectiva política.

Suele señalarse a E. de la Boétie como la persona que, aunque en un contexto de ambigüedad, formuló por primera vez de modo explícito un planteamiento político de la noviolencia, al poner de manifiesto que las estructuras injustas se mantienen no tanto por la fuerza del tirano como por la obediencia de los ciudadanos: «Decidíos a no servir más y seréis libres. No quiero que empujéis al tirano ni que lo sacudáis, sino solamente que no lo sostengáis más, y lo veréis caer por su propio peso».⁵ Quien pasa por ser el iniciador que convierte esa intuición en orientación para la acción es Thoreau (1817-1862), quien, de acuerdo con uno de sus escritos, reclamaba *El deber de la desobediencia civil*, y fue encarcelado por negarse a pagar impuestos al Estado de Massachusetts, al que consideraba cómplice de la esclavitud y de la guerra con México. Pero el primero que dota propiamente a la noviolencia de una base teórica amplia y la aplica de forma colectiva (especialmente frente al poder colonial británico)

5. Es la tesis que formula en *Discurso sobre la esclavitud voluntaria*, publicado originalmente en 1576. Está editado, entre otros, por Tecnos, Madrid, 1986.

es, como todos sabemos, Gandhi (1869-1948), la figura más importante para entender lo que hoy significa la noviolencia.

Como fruto de todo este proceso, puede afirmarse con claridad que las formas más auténticas y coherentes de vivir hoy la noviolencia se sitúan ya plenamente en el ámbito político, esto es, buscan generalizar los comportamientos noviolentos como alternativa a las estrategias actuales de defensa y contra las estructuras sociales de la violencia. Para que se entienda bien lo que esto significa conviene hacer dos observaciones:

- El paso de lo personal a lo político no significa que deba arrinconarse la relevancia de la convicción personal, sino que ésta debe abrirse a su dimensión política. La conciencia ha desempeñado un papel decisivo en la vivencia de la noviolencia y debe seguir haciéndolo, como su asiento más firme, pues es la que, entre otras cosas, da su fundamento a algo tan significativo para esta vivencia como la desobediencia civil.
- Este paso a lo político es algo muy reciente; es decir, desde este punto de vista la noviolencia es una recién nacida que tiene aún mucho que aprender. Dicho de otro modo, es normal que las estrategias políticas noviolentas estén aún en proceso de gestación y maduración.

La noviolencia, alternativa justificada

Cuando la noviolencia queda definida tal como se ha planteado en los apartados anteriores, tiende a decirse que no está de verdad justificada, a pesar de sus pretensiones. Como ya se avanzó, la razón política dominante tiende a acusar a esta visión de ingenuidad peligrosa, pues o se encerraría en la dinámica de la pura convicción noviolenta que confía ilusoriamente en que del bien sólo puede resultar el bien y del mal sólo puede resultar el mal,⁶ o hace un cálculo de las consecuencias de su acción que no se corresponde con la realidad. Responder a esta interpelación es decisivo, pues en ello se juega la credibilidad de lo que la noviolencia pretende ser hoy. Y la vía adecuada de respuesta tiene que ser doble: por un lado, desmontando las razones de la violencia políticamente justificada desde razones que justificarían políticamente la noviolencia;

6. Es la famosa tesis de M. Weber, en su conferencia «La política como vocación». Véase *El político y el científico*, Madrid, Alianza, 1993.

por otro lado, mostrando que no se renuncia a la eficacia. En este apartado se empieza por la primera de esas vías.

La primera de las razones que aduce el violento para justificarse es que su violencia es respuesta justiciera a una violencia anterior. ¿Dónde está la gran debilidad de esta argumentación? Como subraya muy bien Girard,⁷ en que ninguna violencia se considera a sí misma violencia originaria. La trama humana está lo suficientemente enredada como para que toda violencia, si se lo propone, pueda considerarse de un modo u otro respuesta a otra violencia. Y lo que lo justifica todo, en realidad no justifica nada. Razones como ésta no hacen más que alimentar el *círculo de la venganza*, que agranda constantemente su poder destructor.

Los humanos, continúa Girard, han sido en realidad conscientes de este peligro, y se han propuesto *frenar* la dinámica infernal del círculo. Primero, a través de los mecanismos sacrificiales de las religiones que tratan de concentrar en uno —chivo expiatorio— todas las venganzas (y que tienen sus derivaciones seculares). Después, a través del sistema judicial, que limita la venganza a una represalia única —última palabra de la venganza—, cuyo ejercicio queda confiado a una autoridad soberana y especializada en esta materia. ¿Cuál es la precariedad de esta solución? Dando por supuesto que funciona bien —Estado de derecho— y olvidando que no se aplica hoy por hoy a las relaciones internacionales, el problema de fondo es que pretende contener la violencia con la violencia, con lo que, en realidad, nunca rompe el círculo de la venganza, que, aunque frenado, puede en cualquier momento *desenfrenarse*.

Es aquí donde interviene la perspectiva de la noviolencia para proponer no que se frene el círculo, sino que se *rompa*. ¿Y cuándo se rompe? Cuando se renuncia no sólo a la iniciativa de violencia, a la violencia inicial, sino también a la violencia de respuesta. Es lo que, a juicio de Girard, se halla presente en la provocadora propuesta de Jesús de Nazaret de ofrecer la otra mejilla a quien te golpeó en una y de dar la túnica a quien te quitó el manto, es decir, de devolver bien por mal, de perdonar al que te ofende, de amar al que te persigue (esto es, de querer eficazmente lo bueno también para él). Esto no sería sólo una propuesta para quienes participan de una experiencia religiosa determinada. Es una propuesta, comenta Girard, de un *realismo absoluto*, porque se hace desde el conocimiento de la verdadera naturaleza de la violencia a la que cualquier violencia alimenta y que sólo se frena de verdad con la renuncia total a ella.

7. En *La violencia y lo sagrado*, Barcelona, Anagrama, 1983.

Una segunda justificación de la violencia es considerarla como *extrema ratio* a la que se acude cuando no queda más remedio para defender o asegurar unos derechos conculcados o amenazados, porque las soluciones no violentas se muestran ineficaces o inviables. Se mezcla así en esta justificación —lo que es inevitable— el argumento del *mínimo inevitable* de violencia con el argumento de *eficacia*. Me centro de momento en lo primero.

Por un lado, hay que reconocer que éste es un argumento que ha funcionado positivamente como reductor de la violencia, desde la afinidad empática con la no violencia que vendría a ser en el fondo una especie de ideal al que se tiende, una especie de horizonte que nunca se acaba de alcanzar pero que empuja a avanzar hacia él. En el fondo, en esto radica lo mejor de la historia de la democracia. ¿No habría que concebir tal perspectiva como una especie de *noviolencia no radical*?

Retomaré más adelante la cuestión. Desde la no violencia, en cualquier caso, se ve, por otro lado, una gran debilidad en la argumentación justificativa de la *extrema ratio*, y es la siguiente: así como el violento encuentra siempre que su violencia es de respuesta, del mismo modo encuentra siempre razones para convenirse de que es como *razón extrema*. Es decir, un problema fundamental en estas argumentaciones es que corren a cargo del violento mismo, que, evidentemente, nunca dirá que su violencia es arbitraria. Yo puedo tratar de convencerle, pero él tendrá siempre la última palabra —y la acción—. Con lo cual entramos en un nuevo círculo, muy parecido al anterior, el círculo de las argumentaciones: uno argumenta que por *razón extrema* tiene que acudir a una violencia contra otra violencia, mientras que el protagonista de esta segunda encontrará su *razón extrema* en la lucha contra la primera. De nuevo aquí, frente a ello, la no violencia es radical, afirmando que *no hay extrema ratio* para la violencia, porque, además de su inaplicabilidad práctica, daña e instrumentaliza ilegítimamente a un ser humano.

He avanzado que, ligada en general a la *razón extrema*, pero a veces separada de ella, aparece el argumento de la *eficacia*: la violencia se justificaría por ser lo único eficaz, o lo más eficaz, para conseguir la paz o luchar contra la injusticia; la violencia se justificaría en vistas a acabar con otra violencia peor. Es el argumento que más prestigia a la violencia y que más pone en la cuerda floja a la no violencia. Porque casi todos están dispuestos a reconocer a ésta su coherencia moral. Pero ¿de qué sirve esa coherencia si no sirve para el bien? La violencia, en cambio, estaría justificada por su *probada*

eficacia para acabar con una violencia peor. Esto es, no se trataría tanto de decir que en ciertas circunstancias el fin justifica los medios, que también, cuanto de aplicar el razonamiento del mal menor, del *minus malum* de los escolásticos: el mal por sí mismo nunca es justificable, pero cuando se plantea el dilema de elegir entre el mal de mi iniciativa de violencia y el mal de la violencia existente a la que suprimiría, debe elegir el mal menor, no como mal sino como reducción de mal. Mi violencia es entonces un mal menor que inevitablemente debo pagar para acabar con otro mal mayor. El que, en cambio, escudado en su no violencia deja que el mal mayor se realice, opta en realidad por ese mal mayor. Por decirlo con palabras de Weber: su ética de la convicción es socialmente irresponsable.

Esta argumentación supone un doble reto para la no violencia: el de desmontar el mito de esa eficacia proclamada de la violencia y el de mostrar que la no violencia no es irresponsable, que puede enfrentarse al mal mayor con eficacia sin recurrir al *mal menor* de la violencia. Cerraré este apartado respondiendo al primero.

- En primer lugar, hay que ser conscientes de que con frecuencia decidimos en este tema en función de prejuicios heredados históricamente: de acuerdo con ello tendemos a dar por seguro que la violencia va a ser capaz de suprimir otra violencia, cuando en el mejor de los casos se trata sólo de *probabilidad* que habría que confrontar con la probabilidad de la no violencia. Es decir, tendemos a otorgar a la violencia un crédito gratuito, mientras que a la no violencia, desde la desconfianza inicial, le exigimos todo tipo de garantías. El resultado de esta dinámica es que nos inhibimos de ensayar estrategias no violentas, con lo que subliminalmente aumentamos la creencia en su ineficacia.
- En segundo lugar, la eficacia de la violencia la calculamos a corto plazo, y no a largo plazo, cuando con muchísima frecuencia, como nos recuerda Gandhi, sus ventajas son temporales, mientras que sus huellas negativas perduran: engendra odios, espirales de violencia, militarismo.
- En tercer lugar, si a veces parece que, efectivamente, la violencia se impone como único medio de atajar situaciones de gravísima violencia, ello no es tanto prueba de la eficacia de la violencia, sino que oculta el hecho —que hay que sacar a la luz— de que no se ha trabajado en su momento oportuno con aquellas estrategias no violentas que habrían sido eficaces para aportar una verdadera solución de paz.

La noviolencia, alternativa eficaz

Para que razones como las que acabo de indicar destruyan el mito de la eficacia de la violencia, deben completarse con otras razones que destruyan el mito de la ineficacia de la noviolencia. Efectivamente, hay que aceptar de la crítica contra la noviolencia que no se puede tener una convicción irresponsable, que puede dañarte a ti, pero especialmente a los otros; que es cierto que no hay que creer ingenuamente que del bien sólo se sigue bien, aunque haya que recelar fuertemente de que del mal pueda seguirse bien, como defiende la crítica. Por eso, la noviolencia está a la altura de esta objeción cuando se hace también *ética de la responsabilidad*, cuando se hace cargo de las consecuencias de su acción. ¿Cómo mostrar entonces su tesis de que la apuesta radical por la noviolencia es la mejor vía de reducción de la violencia, no sólo directa sino también estructural, no sólo en las relaciones interpersonales sino también en las políticas, no sólo en las relaciones intraestatales sino también en las interestatales?

En primer lugar, hay que ser conscientes de que la noviolencia, en su sentido político-social, y como ya avancé, es una recién nacida. Como tal, se enfrenta a un reto inmenso. La historia, se ha dicho, es violencia. La noviolencia, añade Ricoeur, es ya la mala conciencia de esa historia, a la que se opone como ética. Pero el salto que intenta cuando pretende realizarse es imponente, porque de algún modo quiere poner fin a la historia, a la historia como violencia, «llama a la historia a otra cosa de lo que significa naturalmente historia». Éste es un aspecto importante que hay que tener en cuenta a la hora de pedir eficacia a la noviolencia: la magnitud de su tarea y la brevedad de su camino como práctica política. La violencia ha sido ampliamente experimentada, la noviolencia tiene un muy corto recorrido. Observación que no debe impulsar al desaliento sino, todo lo contrario, a la comprensión de las limitaciones presentes y al ánimo —no ingenuo— para trabajar por la gran innovación que supone. La noviolencia tiene mucho de esperanza y de *apuesta*.

En segundo lugar, aunque sean aún frutos precarios, es importante resaltar los logros históricos de las estrategias noviolentas, debiendo tenerse en cuenta que algunos de ellos están expresamente ligados a iniciativas que sus protagonistas han alentado desde la noviolencia, pero que hay además otros que, aunque sus protagonistas no los vivieron desde esta opción radical de paz, de hecho fueron noviolentos y dieron sus frutos. Tal es el caso del movimiento obrero, que a veces teorizó incluso la necesidad de la violencia, pero que visto en su conjunto ha sido y es una práctica noviolenta.

En tercer lugar, hay que ser muy conscientes de que si la noviolencia quiere ser eficaz debe definirse como *acción* no violenta, deshaciendo el malentendido que anida en su propio nombre. La noviolencia no es sin más no violencia, pasividad, ni siquiera cuando se ejercita como *resistencia pasiva*, porque supondría resignación ante la injusticia. No sólo no rehúye el conflicto, sino que con frecuencia su primer objetivo es hacer patente un conflicto latente, para así poder enfrentarse a él y resolverlo, por supuesto, con medios no violentos.

Hasta ahora, las *armas desarmadas* que ha ido configurando la noviolencia son fundamentalmente de tres tipos: no cooperación (huelgas, boicots, etc., que actúan en especial contra el poder económico), desobediencia civil (que actúa sobre todo contra el poder político-jurídico) y manifestaciones y actos significativos de fuerte impacto social (que van encaminados a incidir en la opinión pública y a movilizar su fuerza transformadora). Todas estas estrategias, que en la práctica pueden mezclarse, muestran que la noviolencia remite también a un cierto modo de poder que, de todas maneras, no pretende *vencer* al adversario sino *convencerlo*. Esto es, no quiere ser un poder *sobre* los otros sino un poder *con* los otros. En este sentido, esas iniciativas de enfrentamiento a los poderes violentos deben completarse con las iniciativas que van encaminadas al logro de acuerdos, debiendo incluirse aquí todas las estrategias de diálogo y mediación que se plantean en los esquemas de resolución positiva de los conflictos.⁸ Hay que reconocer, de todos modos, que la eficacia de estos medios, muy importante en situaciones no complejas de conflicto, es aún precaria en situaciones complejas:

- porque sirven más directamente para dificultar los objetivos del adversario que para construir los objetivos propios (aunque su aplicación en los movimientos sociales —obrero, pacifista, feminista, ecologista— hace necesario matizar esta objeción);
- porque piden un fuerte grado de conciencia y organización colectiva, nada fáciles (sobre todo de mantener en el tiempo);
- porque se muestran viables allá donde la violencia represora deja resquicios más o menos amplios y donde se puede contar con el eco de los medios de comunicación, pero se muestran

8. Entre la ya abundante bibliografía en torno a esta cuestión véase, por ejemplo, J.P. Lederach, *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz, 1998.

más dudosos en situaciones de dictadura y opresión firmemente asentadas;

- porque muestran su eficacia en las relaciones personales e intergrupales, e incluso en ámbitos intraestatales, pero son aún muy precarias en los ámbitos interestatales y en los conflictos violentos etnoidentitarios (guerras, dominación económica y cultural...).

Dadas todas estas dificultades de eficacia, ¿podría defenderse, como antes se sugirió, una *noviolencia no radical* que se expresa habitualmente como no violencia, pero que en casos límite acepta la violencia mínima que entiende inevitable para la causa de la paz y la justicia? ¿Podría plantearse que tenemos que enfrentarnos a estas dificultades aspirando a una profundización en la democracia —intraestatal e interestatal— que esté alentada firmemente por la noviolencia?

- Por un lado, el noviolento ve en esta opción la postura a combatir, puesto que se define en su sentido más preciso como noviolento radical que no encuentra razón extrema para ninguna violencia: éste es un punto decisivo al que no puede renunciar sin traicionarse. Desde él, esa supuesta noviolencia moderada se presenta en realidad como «militarismo quirúrgico», por seguir la terminología de Gonzalo Arias, como un afianzamiento de los valores de la violencia, al purificar a ésta de sus versiones más burdas y crueles, es decir, como la estrategia más afinada para el mantenimiento de la violencia, que como tal debe ser desenmascarada.
- Pero, por otro lado, no puede negarse que ese «militarismo quirúrgico» —cuando es honesto— es a su modo *pacifismo relativo*, está *contaminado* de sensibilidad noviolenta y avanza hacia ella, se traduce habitualmente en estrategia noviolenta, es un aliado contra muchas formas de violencia.

Aunque no es fácil, creo que el pacifista radical debe cultivar una relación con ese pacifismo relativo que mantenga la tensión, que ni sitúe sin distinciones al *noviolento moderado* (aunque lo vea como una contradicción) del lado de los violentos sin más, ni deje de resaltar que entre la opción de éste y la noviolencia radical hay un salto cualitativo decisivo: el de radicalizar el rechazo de los medios violentos. Desde este segundo punto de vista seguirá sien-

do un crítico radical, que llegará incluso a desobedecer las leyes militaristas emanadas del pacifismo relativo; su apertura al primer punto de vista le permitirá, en cambio, matizar sus críticas y sus estrategias.

Teniendo presentes todas las consideraciones que se han ido desgranando en torno al problema de la eficacia de la noviolencia, conviene cerrarlas destacando la conveniencia de enfrentarse a la tarea de hacer eficaz la noviolencia con un talante definido por las siguientes características:

- No caer en el desaliento de pensar que se han agotado los medios pacíficos de lucha.
- Abrirse a eficacias a largo plazo, que comienzan muchas veces por un testimonio que resulta contagioso.
- Rehuir el conformismo incluso en situaciones de relativa paz civil (democracia).
- Por último, y debido a la importancia que tiene la convicción, articular siempre la labor de educación y concienciación con las acciones propiamente dichas.

Me parece oportuno terminar todas estas reflexiones en torno a la noviolencia con unas palabras de Norberto Bobbio, por la relevancia que pueden tener al venir de quien ha pensado de modo creativo los campos del derecho y la filosofía política y de quien, no considerándose «militante de la noviolencia» y resaltando sus límites, ve con todo en ésta una interpelación y una apuesta que hay que tomar con total seriedad: «No logro sustraerme al presagio de que una sociedad en la que juristas, sociólogos, filósofos, teólogos, no han renunciado a ver en la violencia un medio de rescate o de redención, está destinada, un día u otro, a la suprema prueba de la violencia exterminadora [...]. Nunca se subrayará bastante la importancia actual de la teoría y la práctica de la noviolencia activa. En un mundo en el que el poder cada vez mayor de los aparatos estatales parece no dejar otra alternativa ante un régimen tiránico que la de la obediencia pasiva o la del sacrificio, la invención, la aplicación y la verificación de técnicas de noviolencia puede abrir nuevos caminos a las luchas por la libertad. Si la ética de la noviolencia es antigua, las técnicas para hacerla eficaz, para hacer de la noviolencia una actitud propia no sólo de una ética de la intención sino también de una ética de la responsabilidad, es reciente, hasta el punto de que aún no podemos conocer sus posibles desarrollos. La noviolencia es un camino abierto hacia el por-

venir, incluso en las relaciones internacionales, se presenta como una de las formas más elevadas de la sabiduría y de la inteligencia humanas».⁹

LA NOVIOLENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Invitar a la noviolencia

La descripción de la propuesta noviolenta nos ha servido, entre otras cosas, para entender que, en su versión estricta, no se impone obligatoriamente. Lo que se nos impone, el mínimo ético exigible, esto es, el que se remite a los derechos humanos en su actual comprensión, admite la violencia en casos límite, como *legítima defensa* en sus diversas expresiones (algo que, de todos modos, está sujeto a interpretaciones polémicas). Esto significa que la propuesta noviolenta en la educación, a fin de respetar el valor y la legitimidad del pluralismo, debe ofrecerse:

- como una propuesta *opcional*, en el marco de otras propuestas posibles y frente a otras —las que contradicen los mínimos morales— inaceptables;
- como una propuesta a la que se invita porque se considera la más *plenificante* para las personas y la sociedad;
- como una invitación que se hace a través de las vías de la *argumentación* (dimensión cognoscitiva), el *testimonio* (dimensión afectiva) y las propuestas de *acción* (dimensión conductual);
- en el horizonte de esperanza de que la opción noviolenta acabe siendo acogida como *propuesta de mínimos* al mostrarse como condición básica para una convivencia verdaderamente humana.

Esta perspectiva de opcionalidad en la pluralidad se vive de modo diverso en contextos escolares —especialmente públicos— en los que el abanico de la pluralidad debe hacerse explícitamente presente, y en los grupos de educación intencional no reglada de las diversas organizaciones de la sociedad civil, que pueden definirse públicamente por la apuesta por la opción noviolenta y centrarse estrictamente en ella.

9. N. Bobbio, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, Barcelona, Gedisa, 1982, 94 y 78.

Educación en convicciones arraigadas

La descripción efectuada de la noviolencia pone de manifiesto, en segundo lugar, la relevancia para la misma del momento educativo que atiende a la formación de las convicciones, arraigadas en adecuadas argumentaciones y sentimientos morales, y motivadas para encarnarse en las acciones correspondientes. El que, de todos modos, sea una propuesta que chocha:

- contra los ideales y modelos de referencia comunes que encontramos en la sociedad para construir nuestra identidad y resolver nuestros conflictos,
- e incluso con ciertas concepciones de la justicia,

muestra que nos enfrentamos a una tarea difícil. Además, de cara a esta tarea y como educadores, nos toca también situarnos nosotros mismos ante el dilema antes mencionado de *noviolencia moderada* / *noviolencia radical*.

La acción educativa inspirada en la noviolencia y orientada a ella debe articular adecuadamente —como ya he avanzado— tres campos, logrando así avanzar hacia la maduración moral:

- El cognitivo, para el que son adecuadas las informaciones y las argumentaciones.
- El afectivo, que se cuida especialmente de los procesos de formación de identidades y en el que es relevante el testimonio y la imitación.
- El conductual, que remite a motivaciones y experiencias de acción.

Sobre el primer campo —dar razones de la noviolencia— no voy a decir aquí nada, en parte porque ya lo he apuntado en la primera sección. Relacionadas con los otros campos, trataré en lo que sigue cuatro cuestiones: 1) necesidad de combatir determinadas perturbaciones; 2) necesidad de educar en determinadas actitudes; 3) necesidad de acompañar adecuadamente los procesos de formación de identidades; 4) necesidad de educar para la resolución de los conflictos.

Como observación preliminar, conviene advertir sobre las limitaciones que se encuentran en la escuela —aunque varíen según las circunstancias y el momento educativo— a causa de sus expectativas pragmáticas, su centramiento en el conocimiento competitivo y

sus relaciones despersonalizadas. En este sentido, la educación no reglada de los diversos grupos se presenta más propicia al trabajo de las dimensiones afectivas y conductuales en especial. En cualquier caso, en cada sitio hay que hacer lo que se puede hacer, sabiendo que, en parte, lo que se puede hacer depende también de nuestra iniciativa.

Enfrentarse a las perturbaciones proviolentas

La psicología indica que hay una serie de perturbaciones que empujan claramente hacia comportamientos violentos, que precisamente por eso hay que trabajar por desmontar, reconociendo que no bastan argumentos, pues las bases emocionales de los mismos son muy fuertes. Suelen señalarse los siguientes (McKay y otros autores):¹⁰

- La *centración o «visión de túnel»*, esto es, visión de la realidad desde un aspecto, que por eso queda exagerado y distorsiona la percepción, al no articularla con los otros aspectos.
- El *pensamiento dicotómico*, es decir, el juicio sobre la realidad en términos de blanco y negro, sin capacidad para considerar matices.
- La *sobregeneralización*, o tendencia a afirmar como totalidad («todos», «nadie», «nunca», «siempre») lo que en realidad remite a una parcialidad («algunos», «algunas veces»).
- La tendencia a la *interpretación sesgada* de la conducta de los demás como intencionada y negativamente dirigida hacia uno mismo o hacia el propio grupo.
- El *fatalismo*, o la percepción de falta de control sobre los acontecimientos violentos, que conduce al desánimo y la pasividad (desde la que se consolida el fenómeno violento).
- Tendencia a identificar *lo que se siente con lo que se es*, es decir, a confundir las emociones con la realidad.

Si pensamos en los fenómenos de la intolerancia, en las consecuencias agresivas y violentas de los prejuicios, tanto en las relaciones interpersonales como grupales, veremos que prácticamente ponen en juego todas estas perturbaciones. De ahí la necesidad de

10. En M^a J. Díaz Aguado, *Fundamentación psicopedagógica*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud, 1996, 38-39 (vol. I de *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*).

desenmascararlas cognitivamente y emocionalmente a través de un adecuado proceso educativo.

Educación en actitudes no violentas

La educación para la no violencia debe cultivar diversas actitudes, entre las que destaco tres: autonomía, empatía y cooperación.

La educación para la autonomía

Sólo desde una autonomía consistente podemos enfrentarnos sin violencia a la violencia, así como a las opiniones y actitudes mayoritarias; sólo desde ella tenemos la constancia y la paciencia que se precisa. Especificando:

- Sólo puede ser cabalmente no violento el que tiene una adecuada seguridad y confianza en sí, que Lederach describe como justo equilibrio entre sentimiento del propio poder y conciencia de vulnerabilidad, esto es, entre consistencia y apertura al impacto de los otros. Esto exige al educador que fomente adecuadamente el conocimiento y valoración de sí mismo.
- Para ser cabalmente no violento es necesario cultivar personalidades serenas, con unidad y paz interior, de modo tal que puedan enfrentarse a las dificultades con firmeza pero sin ira, y puedan buscar sus objetivos sin fuertes apegos personales. De cara a estas metas pueden integrarse desde técnicas de relajación hasta estrategias de resolución pacífica de los conflictos.
- La autonomía que pide la no violencia significa fomentar la posibilidad de una adecuada autoafirmación creativa, a través de la expresión de las propias capacidades. Esto es algo difícil en la escuela, porque privilegia la dimensión intelectual y el esquema de recibir sobre el de crear.

El modo de enfocar el fracaso escolar es todo un test en estas cuestiones. La autoafirmación, la serenidad y la confianza en sí no piden que se eviten todos los fracasos sino que se asuman adecuadamente los fracasos de la vida en el marco del no fracaso global y en perspectivas globalmente esperanzadoras. El fracaso escolar debiera prevenirse en lo posible con una adecuada orientación, pero si se produce debería poder vivirse así. Como parcial, como justo, como

abierto a alternativas. No hay que olvidar que si la frustración bien encajada es uno de los grandes factores de construcción interior, la frustración mal encajada es uno de los grandes factores de violencia.

La educación para la empatía, para la capacidad de ponerse en el lugar del otro

La psicología ha mostrado a este respecto (M^a José Díaz-Aguado):¹¹

- la estrecha relación que existe entre empatía, tolerancia y rechazo de la violencia;
- que en los jóvenes con graves comportamientos violentos suele observarse incapacidad para sentir empatía hacia sus víctimas;
- la eficacia que para el cambio de conducta violenta tiene el desarrollo de la capacidad de empatía;
- la relevancia que tiene la empatía para la resolución de los conflictos de forma no violenta y creativa, dado que en ellos hay diversas personas con diversas perspectivas que hay que considerar.

Desde la propia psicología se resalta la pertinencia de la dramatización de papeles (*role-playing*) en sus diversas modalidades como actividad muy adecuada para motivar la empatía hacia el otro. Para la educación para la paz, por su parte, éste ha sido siempre un tema relevante, y por ello ha fomentado el método socioafectivo (en el que el punto de partida es la vivencia de una experiencia real o simulada), en el que, además de trabajar los componentes de experiencia y de sentimientos en general, la dinámica de la empatía tiene unas posibilidades importantes, al posibilitar meterse en la piel del otro.

Como puede observarse por los materiales elaborados al respecto, ese otro suele ser en general el otro violentado, algo que es absolutamente relevante: la no violencia se enfrenta a la violencia desde la iniciativa de los propios violentados y de quienes se solidarizan con ellos. Por eso es importante que tengan eco en la educación los violentados de diverso tipo, por violencias directas o estructurales, cercanos o geográficamente lejanos: tenemos que hacer sentir su situación y sus luchas en la actividad educativa y motivar empatía hacia ellos. Lo provocativo de la no violencia es, de todos modos, que pide que sintamos también —de una cierta manera, distinguiendo entre el

11. *Ibidem*.

violentador y su violencia rechazable— empatía hacia el violento, como ser humano sujeto de dignidad en cuanto tal.

La educación para la cooperación

Frente al trasfondo violento de un espíritu competitivo que se satisface sólo de su victoria frente al competidor, la no violencia pide la búsqueda de objetivos comunes a través del trabajo cooperativo. Como se dijo antes, no es *poder contra* sino *poder con*. Tanto la pedagogía activa como la educación para la paz tienen diversas estrategias educativas que se orientan a crear la mentalidad cooperativa (aprendizaje cooperativo, acciones y juegos cooperativos), que hay que saber utilizar y ampliar, intentando enmarcarlas en el proyecto educativo global, que debería ser lo más participativo posible. Todo lo cual, de nuevo, es más fácil en los grupos de educación no reglada que en la escuela, por la competitividad que ésta tiene en su propia estructura.

Acompañar los procesos de formación de identidades

Desde muy diversas perspectivas se resalta con razón que uno de los focos más importantes en la generación de violencia es el modo precario y estrecho de gestar y gestionar la *identidad*, tanto individual como colectiva. Por el contrario, la no violencia precisa de determinadas formas de referencia a la propia identidad. La orientación a la violencia proviene de dos focos:

- Incertidumbre respecto a la propia identidad, que puede empujar a afirmaciones de la misma a través de la violencia o a solidaridades identificatorias con grupos violentos, siendo éste un fenómeno especialmente significativo en la adolescencia.
- Afirmación identitaria simple y cerrada (con una identificación muy dominante, por ejemplo, la nacional), que automáticamente pone en posición de excluidos a quienes no participan de esa identidad, que pasan a ser potenciales enemigos.

En cambio, forjar identidades propicias a la opción no violenta supone:¹²

12. Recuerdo aquí cuestiones que traté en *La educación ante la violencia en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz, 1999 (Cuadernos Bakeaz, 31). Remito a este cuaderno para la aplicación al caso de la violencia terrorista de lo que se dice aquí.

- Generar y vivir *identidades complejas*, en las que nos vemos como la síntesis única de identificarnos con muchos apelativos identitarios, de modo tal que originan complejas redes de relaciones y complejos juegos del nosotros/ellos que permiten, además de dotarnos de una personalidad más rica, enfrentarse a los conflictos grupales sin virulencia y encontrar más fácilmente mediadores; que permiten en definitiva que la comunicación y la interrelación —aunque sea con problemas— dominen sobre la exclusión.
- Mediar todas nuestras identidades específicas por nuestra común identidad de ciudadanos sujetos de derechos —con sus correspondientes deberes— y de seres humanos sujetos de dignidad, de modo tal que en el otro (víctima potencial) aprendamos a ver, por encima de cualquier adjetivo identificatorio que podamos ponerle, un ser humano con el que nos sentimos en común y compartida solidaridad humana básica —aunque sea incómoda, incluso dolorosa, en determinadas circunstancias—. La labor educativa debe tratar a este respecto de acercar a la potencial víctima (a la que el potencial victimario ve alejada geográfica y/o ideológicamente hasta hacerla no humana), para que se perciba su *rostro humano*. De nuevo, como puede verse, la capacidad de empatía se muestra necesaria.

Se dice que es la escuela (junto con el servicio militar obligatorio) la que más ha ayudado a formar un modo de identidad patriótica dominador y violento frente a las diferencias. Desde la noviolencia le toca ser el lugar de nuestra común ciudadanía universal y nuestros lazos con culturas y naciones diferentes, lo que no excluye una mesurada y abierta afirmación de la identidad cultural específica.

Educar para el conflicto

Si, como vimos, la noviolencia no es pasividad sino afrontamiento no violento del conflicto, la educación en y para la noviolencia se presenta decididamente como *educación para el conflicto*. La noviolencia tiene la osadía de pretender hacer surgir la cooperación del propio conflicto. Para enfrentarse creativamente a él son necesarias todas las actitudes que se han ido mencionando, pero hay que añadir algunas cuestiones específicas.

■ Para empezar, dos consideraciones generales:

- Hay que asumir el sentido positivo de la agresividad, como fuerza de vida que hay que saber encauzar para que no degenera en violencia.
- Hay que desmitificar el prestigio de la violencia como vía de resolución de los conflictos: la opción no violenta implica desmontar incluso las razones de la violencia justificada (justiciera). Dado además que el prestigio de la violencia está introyectado *en todos nosotros*, dado que es reforzado por nuestros grandes mitos, por la cultura dominante, los medios de comunicación, el *mundo virtual*, etc., dado que la violencia ejerce una real fascinación y tentación, la tarea es grande y delicada. No sólo hay que argumentar, hay que llegar al campo de los afectos y las identidades, para lo cual la oferta de ejemplos con los que nos podamos identificar (que no abundan como los ejemplos de *violencias ejemplares*) es muy adecuada.

■ En segundo lugar, educar para el conflicto supone aprender a asumir de modo adecuado los propios conflictos. En nuestro caso, los de los grupos de formación o la escuela. Algunos de estos conflictos son el eco en los grupos o la escuela de los conflictos que dividen a la sociedad (por ejemplo, en bandos políticos crispados). Otros están ligados a la estructura escolar: conflictos entre profesores y Administración, o de profesores entre sí, o entre profesores y alumnos. Otros continúan en el ámbito educativo la conflictividad y violencia adolescente y juvenil.

Sobre la violencia escolar entre adolescentes y jóvenes, los estudiosos suelen extraer las siguientes conclusiones:

- Tiende a incluir conductas de diversa naturaleza: burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos.
- Tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo.
- Implica sobre todo a chicos, tanto en la situación de violentados como de violentadores.
- Suele estar provocada por un alumno (el *matón*), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esa situación.

- Puede tener raíces diversas (fanatismo político, marginación, frustración...), pero a veces parece mostrarse como *violencia gratuita*.
- Se mantiene debido a la ignorancia o a la pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

■ De cara a la resolución de conflictos, hay que distinguir entre conflictos de intereses que no se han desarrollado como conflictos violentos, conflictos violentos en los que violentados y violentadores se confunden, conflictos violentos en los que es claro que hay violentados por un lado y violentadores por otro. Según los casos habrá que privilegiar lo que pueden llamarse estrategias de cooperación, de reconciliación, de arrepentimiento y perdón, aunque en otro sentido son iniciativas que se complementan. Un tema delicado es decidir el momento, sentido e intensidad de la sanción, cuando hay violencia. Habrá que tener presentes, por supuesto, a los protagonistas del conflicto, pero también a los *observadores pasivos*, que con frecuencia funcionan como apoyo a los violentos por lo que tienen de *conspiración del silencio*, a fin de concienciarles de que de hecho participan y que tienen un deber para con los violentados.

■ Como esquema general de resolución de conflictos suele proponerse el siguiente:

- No imposición autoritaria, sino negociación: 1) si se puede, centrarla en los intereses comunes; si no se puede, centrarla en las concesiones mutuas, para que, en cualquier caso, no sea frustrante renunciar a otros intereses específicos; 2) separar a las personas de los problemas; 3) generar alternativas de beneficio mutuo; 4) insistir en criterios objetivos.
- Acudir a la mediación —que se puede incluso institucionalizar—, para facilitar: 1) las vías de comunicación; 2) la orientación cooperadora; 3) la identificación de soluciones compatibles; 4) la comprensión de intereses de la otra parte.
- Acabar, si es posible, en la cooperación, en la persecución conjunta de objetivos comunes acordados.

■ Una variante de la educación para el conflicto es la educación para la *desobediencia* a las órdenes políticas y jurídicas injustas, per-

cibidas de ese modo por la propia conciencia. Ésta es una dimensión preciosa y a la vez delicada de la noviolencia, que a primera vista se enfrenta a lo que ha sido tradicionalmente la educación —educación para la obediencia a la autoridad—. Practicar la desobediencia civil pide una serie de condiciones, para que se justifique como moral, en las que no voy a entrar aquí.¹³ En la educación hay que sensibilizar a esta desobediencia y a sus condiciones éticas, sabiendo que ello no supone negar que se precisa un momento de obediencia en la convivencia humana: se desobedecen las leyes como estrategia para forjar entre todas otras leyes que merezcan ser obedecidas por todos.

Acabo todas estas consideraciones en torno a la educación para la noviolencia remitiéndome de nuevo a la UNESCO, como encargada de asegurar la coordinación del año internacional de la cultura de la paz. En el programa hecho al efecto se formula la siguiente pregunta: «¿Cómo la cultura de la paz puede llegar a ser una realidad viva y perenne? En el mundo interactivo, todo es cuestión de sensibilización, movilización, educación, prevención, información, sin ninguna tregua, a todos los niveles de la sociedad y en todos los países. La elaboración y la adopción de una cultura de la paz necesitan la participación plena de todos. Corresponde a los ciudadanos organizarse y responsabilizarse. Los países deben cooperar entre ellos, las organizaciones internacionales coordinar estrechamente sus diferentes acciones y las poblaciones participar plenamente en el desarrollo de su sociedad».

13. Las expuse en *Ética de la desobediencia civil*, Bilbao, Bakeaz, 1997 (Cuadernos Bakeaz, 20).

La educación ante la violencia --- *en el País Vasco*

Esta reflexión sobre la tarea que corresponde a la educación frente a la violencia terrorista está fuertemente contextualizada en la tregua de ETA durante 1999, pero pretende, desde su propio enraizamiento, servir de referencia de contraste para otras circunstancias de violencia. En vistas a orientar el modo y sentido de las intervenciones educativas, se comienza precisando qué entender por neutralidad del educador y cuáles deben ser sus límites en campos como el de la violencia. Se pasa luego a desarrollar lo que supone acompañar a los educandos en el proceso de maduración moral, tanto en el nivel de los sentimientos como en el de las argumentaciones o las motivaciones, cuando en ese camino nos confrontamos, desde vivencias de fracturas internas entre los sujetos del proceso educativo, con fenómenos como el de la violencia terrorista de ETA y su entorno. Se acaba por último apuntando a lo que la dinámica del perdón, como horizonte de resolución radical de esta forma de violencia, puede demandar a los educadores.

Este trabajo fue publicado originalmente en la colección Cuadernos Bakeaz, con el número 31 (Bilbao, Bakeaz, 1999).

LA EDUCACIÓN, CONCERNIDA POR LA VIOLENCIA

La educación en general, y la educación escolar en concreto, está hoy sujeta a una extraña paradoja: por un lado, se nos muestra en crisis constante, incapaz de hacer frente al ritmo acelerado de cambios sociales; por otro lado, es vista poco menos que como la panacea de todos los males. Si hace unos años, desde la sensibilidad marxista suspicaz frente a los aparatos ideológicos, dominaban las voces que prevenían contra la manipulación ideológica y moral en la educación, ahora, desde el desconcierto de nuestra sociedad secularizada que no tiene afianzadas unas fuertes y compartidas referencias morales, cuando surge un problema, en lo que se piensa casi instintivamente para que trate de resolverlo, si no exclusivamente sí con un fuerte protagonismo, es en la educación. «Es cuestión de educación», se dice. Así sucede con la destrucción de la naturaleza, el problema de la droga, de la xenofobia, del sida, del embarazo de adolescentes... y de la violencia en sus diversas formas. Esto produce una innegable perplejidad en el educador, quien sintiéndose incómodo en un sistema en crisis, ve cómo recaen sobre él constantes y decisivas demandas de la sociedad, lo que tiende a provocarle una frustrante sensación de impotencia.

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

mundo los valores y las actitudes morales para tratar de que guíen la acción de las personas. En tercer lugar, esta parcial pero importante labor que corresponde a la educación en la búsqueda de vías de solución de los problemas sociales, no se limita a la educación escolar —«reglada»— sino que implica a todo lo que es acción educativa en la sociedad.

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

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

Escribo estas líneas en Euskal Herria y teniendo como referencia explícita la violencia terrorista de ETA y el entorno que la apoya. Al pretender reflexionar sobre la tarea de la educación frente a ella, me voy a remitir de modo más inmediato a la educación intencional —reglada o no—, pero voy a tener significativamente presentes

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

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

SENTIDO Y ALCANCE DE LA NEUTRALIDAD DEL EDUCADOR

Echando una mirada retrospectiva a lo que ha pasado en el País Vasco, y ante la pregunta de qué puede hacer la educación frente al fenómeno de la violencia terrorista, lo primero que resaltaría es lo

1. Más tempranamente, plasmé por escrito la necesidad de enfrentarnos desde la educación a la violencia de ETA en una «unidad didáctica» dirigida a los alumnos de 3º de BUP con el título *Pensar la violencia para hacer la paz* (primera parte), editada en Bilbao por Adarra en 1987. He hecho una breve reflexión sobre ella y su puesta en práctica, no exenta de cierta autocrítica, en «¿Hablar de ETA en las aulas?», *Bakehitzak*, 19 (1996), 18-19.

siguiente: debe entenderse adecuadamente la *neutralidad* del educador en el campo ideológico y moral. Como considero esta afirmación especialmente importante, me voy a permitir explicar lo que pretendo decir con ella a través de un rodeo que contemple nuestra historia reciente.

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

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

Para empezar, la propia legislación que se elaboró para exigir esa neutralidad se prestaba a lecturas ambiguas. Como botón de muestra, he aquí un extracto algo largo pero significativo de la sentencia 5/81 del Tribunal Constitucional con ocasión del recurso de inconstitucionalidad presentado a la LOECE, primera ley (1980) que desarrolla el artículo 27 de la Constitución (el que habla del derecho a la educación), sentencia en la que se reclama el respeto al pluralismo en los centros públicos:² «En un sistema jurídico-político basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los

2. Una de las grandes disputas de los primeros años de la democracia giró en torno al modo en que se debía respetar el pluralismo en la educación: si se debía acoger el pluralismo *en* los centros escolares (al menos en todos los apoyados con dinero público) o promover el pluralismo *de* centros escolares (unos público-pluralistas-neutrales y otros privados con *carácter propio*) entre los cuales pudieran elegir los padres. No entro aquí en este debate que abocó a la segunda opción, que ceñía la neutralidad en sentido más estricto a los centros públicos.

individuos y la aconfesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes, han de ser, en efecto, ideológicamente neutrales. Esta neutralidad [...] es una característica de cada uno de los puestos docentes integrados en el centro, y no el hipotético resultado de la casual coincidencia en el mismo centro y frente a los mismos alumnos de profesores de distinta orientación ideológica cuyas enseñanzas se neutralicen recíprocamente. La neutralidad ideológica de la enseñanza en los centros escolares públicos regulados en la LOECE impone a los docentes que en ellos desempeñen su función una obligación de renuncia a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico que es la única actitud compatible con el respeto a la libertad de las familias que, por decisión libre o forzadas por las circunstancias, no han elegido para sus hijos centros docentes con una orientación ideológica determinada y explícita». Esto es, el sistema educativo en general se pretende pluralista (es cierto que para respetar de modo directo la voluntad de los padres y con limitaciones «forzadas por las circunstancias»), y el sistema público en concreto firmemente neutral. Dada la contundencia de esta toma de postura, no es de extrañar que ayudara a que se extendiera entre los docentes la idea de que «de moral no se habla en clase», de que de lo que se trata es de dar una educación técnica y científicamente rigurosa, sin dejar traslucir opciones ideológicas personales.

Ahora bien, en realidad la neutralidad pedida por la legislación es relativa. Si para justificarla no la remite simplemente a la situación fáctica del pluralismo moral de la sociedad (que nos forzaría a aceptarla por razones prudenciales) sino a la estimación de ese pluralismo como *valor*, por su conexión decisiva con la libertad y la igualdad, entonces esa exigencia de neutralidad no es ya expresión de asepsia moral, relativismo puro, sino opción por unos valores. De hecho, la misma legislación que pide neutralidad pide a la vez, como «garantía» para la misma, sujeción a los principios constitucionales,³ principios que tienen carga moral y que expresan *valores específicos*, que pueden nuclearse en estos tres: la libertad (desde la que se constituye el Estado de derecho), la igualdad (desde la que se constituye el Estado social) y el pluralismo (desde el que

3. Así se afirma explícitamente en la LODE, ley reguladora del sistema educativo de 1985: «Los centros públicos desarrollarán sus actividades con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y de respeto de las opciones religiosas y morales a que hace referencia el artículo 27.3 de la Constitución».

se constituye el Estado democrático). Dicho de un modo más generalizado: lo que en el fondo se propone es que la escuela —pública— se mantenga neutra frente a opciones morales específicas (frente a propuestas de bien de grupos concretos), pero no frente a los principios y valores básicos y universales que remiten, más allá de una Constitución concreta, a los derechos humanos, con los cuales el educador debe estar activamente comprometido. En coherencia con esta orientación, debe entenderse que a la escuela privada y a organizaciones que promueven iniciativas de educación no reglada se les permite que introduzcan a sus educandos en concepciones de bien concretas, pero respetando esos universales, es decir, como invitación y no como imposición.

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

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

En cuanto a lo segundo, hay que distinguir entre aconsejable e incluso obligada neutralidad del educador ante opciones particulares de bien y obligada renuncia a la neutralidad —como es aquí el caso— ante los mínimos morales exigibles a todos por remitirse a

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

De ello se desprende que la intervención más elemental de la educación frente al terrorismo es la denuncia nítida de la inmoralidad que supone, porque quebranta los derechos humanos básicos de la vida y la libertad, frente a lo cual nadie puede permanecer neutral. Con esta clarificación debería conseguirse un primer fruto: acabar con la inhibición de un determinado sector de los educadores, movilizar contra la violencia terrorista y sus apoyos a quienes no compartan sus supuestos.

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

Esto pone de manifiesto algo que debe ser tenido muy presente en la educación para la paz: con frecuencia ésta se nos muestra algo cómodo, cuando se ciñe a generalidades o cuando denuncia violencias externas a la vivencia de los sujetos del proceso educativo. Evidentemente, hay que hacer una labor frente a esas violen-

cias, entre otras cosas para mostrar que en muchas ocasiones no somos ajenos a ellas —a través de las actuales estructuras globalizadoras—. Pero ese trabajo de educación para la paz exige connotaciones específicas cuando toca vivencias de violencia que fracturan a los educandos tanto emocional como argumentativamente, y sobre esta circunstancia creo que se ha reflexionado y experimentado mucho menos.

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

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

En el marco de la tregua, al menos si se la toma en su interpretación más esperanzadora, estas orientaciones respecto a la neutralidad pueden parecer ya pasadas en cuanto a su aplicación al aquí y al ahora. Desgraciadamente, mientras no se resuelva el *final de todas* las formas de violencia, mientras quienes han declarado la tregua se reserven el *derecho* a volver a matar, ése no es el caso. Pero hay aún algo más. La argumentación que para explicar la tregua hacen sus protagonistas es profundamente estratégica, no cuestiona la legitimidad moral de la violencia; simplemente entiende que, dado el conjunto de circunstancias actuales, la violencia ejercida en vistas a unos objetivos debe continuarse —de momento— por otras vías. No es que esté mal que se comprenda la inutilidad de la violencia, pero sigue siendo fundamental que se comprenda su inmoralidad, para que se renuncie a ella incluso cuando se la crea eficaz para nuestros objetivos. Pues bien, también ante esta lógica es necesario tomar postura, implicarse en la denuncia de la instrumentalización de la violencia, esto es, de la instrumentalización radical de las víctimas de la violencia, volverse incluso al pasado cuando la violencia haya terminado para denunciar que no sólo fue un error, sino que fue una grave injusticia con las víctimas.

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

EDUCAR LOS SENTIMIENTOS

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

tro caso, a los exculpadores, simpatizantes y partidarios de la violencia— de que es inmoral, para que *actúen* en consecuencia.

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

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

Si se quiere que los valores se conviertan en actitudes, o mejor aún en *lealtades* sobre las que se asientan los proyectos y comportamientos de las personas, hay que tener muy presentes los factores afectivos: la capacidad imitativa del bien que atrae, la fuerza del ejemplo y el ambiente que contagia, el cultivo equilibrado de los sentimientos morales, la facilitación de expresiones vivenciadas y de testimonios, etc. Aristóteles, fuertemente interesado como todo el mundo griego clásico por la *paideia*, que era en buena medida educación moral —para la *polis*—, tiene un texto especialmente expresivo al respecto: «Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón, para poder alegrarnos y dolernos como es debido, pues en eso radica la buena educación».⁵

Uno de los grandes problemas de la educación enfrentada a la violencia de ETA, a sus ramificaciones y a quienes la apoyan, que deberá seguir abordándose en sus secuelas cuando ésta acabe, es

4. Puede verse una buena presentación sintética de los diversos aspectos implicados en la educación moral en M. Vidal, *La estimativa moral. Propuestas para la educación ética*, Madrid, PPC, 1996.

5. En *Ética nicomáquea*, Madrid, Gredos, 1988, 162.

que la conexión afectiva con ella de quienes viven en su órbita es de tal naturaleza que tiende a bloquear las posibilidades de intervención desde el exterior en ese campo definido y protegido con gran intensidad afectiva. ¿Cómo conseguir no sólo que no se caiga en el obscuro regocijo por el sufrimiento ajeno, sino que se sienta un profundo, sincero y coherente dolor por las víctimas que signifique el rechazo radical de la acción del victimario? ¿Cómo conseguir que todos nos dolamos por lo que es debido y como es debido?

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

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

En tercer lugar, hay que trabajar fuertemente contra la tentación de todo nacionalismo, que en su versión violenta se exagera hasta el límite, de fomentar identidades colectivas simples con las que identificarse exclusivamente como persona (me siento vasco y hago girar todo lo demás en torno a esa definición identitaria): esta dinámica hace irremediabilmente extraños y potencialmente enemigos a los otros. No creo que la solución sea disolver todas las identida-

des nacionales en el cosmopolitismo, porque parece inherente a la condición humana que seamos en grupos, con sus ventajas y sus riesgos, y hoy en día la identidad grupal nacional se muestra relevante para muchas personas y en sí no tiene por qué ser negativa. Pero sí es fundamental que sepamos remitirnos a *identidades complejas*⁶ (soy el resultado de identificarme como vasco y muchas otras cosas más), que generan complejas redes de relaciones y complejos juegos del nosotros/ellos que, mediados por nuestra común identidad de ciudadanos sujetos de derechos, permiten —además de dotarnos de una personalidad más rica— enfrentarse a los conflictos con menos virulencia y encontrar más fácilmente mediadores (pues nuestras divisiones en unas identidades están compensadas por nuestra común pertenencia en otras), permiten en definitiva que la comunicación y la interrelación —aunque sea con problemas— domine sobre la exclusión. Ésta es una tarea que tiene su vertiente política, pero que la educación también debe proponerse.

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

Ante ello, conviene, para comenzar, hacerse cargo de la dificultad real. Esas identidades e identificaciones están alimentadas por una socialización grupal muy fuerte, que ejerce su modo específico de *educación*, y por un ambiente autosuficiente en el ámbito del sentido y muy cerrado (lugares de reunión, de diversión, de interpretación de la realidad social, estilo de vestir y de vida, medios de comunicación propios, etc.) que refuerzan las convicciones y la

6. Puede encontrarse la elaboración de esta categoría en diversas obras de Walzer, especialmente en *Moralidad en el ámbito local e internacional*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.

seguridad de quienes las viven y permiten que se reasuma todo en la dirección marcada. El apoyo a la violencia acaba enmarcándose de este modo en una *conducta cultural*, al responder a prácticas, organizaciones, valores y símbolos compartidos que orientan el por qué, cómo y contra quién se lucha. En ese contexto, el ejercicio de la violencia o el apoyo a la misma termina por ser un rasgo identitario del que es difícil desprenderse, entre otras razones porque, más o menos inconscientemente, se teme que con ello quede amenazada la propia identidad.

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

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

Por supuesto que en la tregua hay también claras derivaciones positivas, visto desde su impacto educador: aunque gravemente tocada por la *violencia callejera* que continúa la injusticia, la tregua misma abre a la posibilidad de ruptura del lazo entre identidad y violencia. Es, de todos modos, fundamental que se dé el paso decisivo de renuncia incondicionada y definitiva a la violencia y de

aceptación de las vías democráticas como marco para la confrontación política, aunque después se discuta —democráticamente— si el ámbito de las mismas debe ser el vasco o el español. Es ese paso el que tendría un fuerte impacto educativo, porque haría poroso el muro del que antes he hablado, permitiendo —es una esperanza— entrar en relación educativa real, tanto en marcos docentes como en otros, con quienes hoy están vivenciando identidades cerradas desde las que justifican la violencia. Los distanciamientos meramente estratégicos de la violencia hechos por los líderes de las organizaciones de apoyo a ETA pueden ayudar a este efecto, ser un primer paso, pero de todos modos sólo se consolidará si el distanciamiento es total y fruto de una relectura de lo que exigen los derechos humanos.

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

No voy a insistir aquí más en la vertiente educadora de la vida política y los medios de comunicación, porque, como indiqué, quiero centrarme en las expresiones más explícitas de la labor educativa. Simplemente, he querido resaltar de modo esquemático su relevancia en la educación de los sentimientos (también la tienen en el momento de la argumentación, pero lo daré por supuesto), para

que podamos hacernos cargo del amplio horizonte en el que se desenvuelve. Igualmente porque es importante que quienes asumimos la educación como profesión o actividad específica tengamos en cuenta ambos protagonistas, para que tomemos iniciativas pedagógicas que moderen sus efectos perversos y potencien sus efectos humanizadores.

DAR RAZONES

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

Aplicando este esquema a la cuestión de la violencia, supone, de modo relevante, enfrentarse a las razones que se da a sí misma. Porque nadie renuncia a justificar sus acciones. Si la educación es también maduración en la argumentación moral, hay que plantearse cómo entrar en confrontación con las argumentaciones de la violencia terrorista. Ya he sugerido en el punto anterior la necesidad de desbloquear, en casos de autoafirmaciones muy cerradas, determinadas crispaciones emocionales que hacen imposible el diálogo racional. Pero a la vez que se trabaja en ello, hay que trabajar en desmontar argumentalmente la violencia, no sólo para dar solidez a las convicciones de los ya convencidos de su inmoralidad e inutilidad, sino también para tratar de convencer a quienes la apoyan. Pues bien, en el caso de la violencia de ETA y las que genera en su entorno, se acude principalmente a dos líneas de razonamiento: se pretende respuesta justificada a una violencia primera que no cabe olvidar ni perdonar, y se pretende igualmente al servicio de una causa —defensa de la identidad nacional vasca— que considera justificada como derecho humano.

Confrontar la tarea educativa con este reto es fuente de zozobra en más de un aspecto. Hay quienes opinan que entrar en debate con el sistema de justificación terrorista es darle juego y de algún modo consistencia: su absurdo racional es demasiado evidente como para tomarlo en consideración, su maquinaria efectiva de violencia convierte sus palabras en un sarcasmo. Frente a ello —se concluye— se

impone, por eso, la denuncia y el aislamiento. Con todo, dado lo que intrínsecamente es la educación, dado además que en la comunidad escolar y en los grupos de educación no reglada hay diversas posiciones respecto a estas justificaciones —frente a las mayoritarias de rechazo, otras de cercanía ambigua o nítida, o de *comprensión*, o de inhibición—, ¿por qué no entrar en debate con ellas precisamente para hacer visibles sus contradicciones y su inconsistencia? Los problemas que aparecen cuando se aborda este objetivo son de dos órdenes: de contenidos y de método (estrategias didácticas). Aquí me limito a hacer algunas observaciones sobre el primero de ellos.

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

En primer lugar, la no violencia es alternativa a la violencia *justificada*: éste es su gran reto para la razón política dominante —a la

7. Es algo que he hecho por mi parte en «Claves do pensamento non violento», en X.R. Jares (coord.), *Construir a paz. Cultura para a paz*, Vigo, Xerais, 1996, 161-169.

que acusa de no saber salir de los esquemas de dominación— y para el sentimiento moral espontáneo —al que fuerza a purificarse de toda contaminación de venganza—. Para la no violencia, renunciar a la violencia que se justifica como instrumento de realización de la justicia, por coherencia con el respeto radical a la dignidad de todo ser humano, es el único modo de romper la espiral de violencias justicieras.

En segundo lugar, la no violencia pretende ser una alternativa *política*, no una mera conducta personal. Esto le exige que no se afirme sólo como convicción moral sino que acepte responsabilizarse de las consecuencias de su práctica y que elabore estrategias que muestren su eficacia en la realización de la justicia, de modo tal que se desmantele el argumento de quienes afirman acudir a la violencia como razón última para hacer eficaz la realización de un derecho —algo que, por cierto y de nuevo, todos los violentos tienden a autoatribuirse—. La no violencia es también aquí radical en su respuesta, afirmando que no existe esa razón última para la violencia. En el caso de la violencia de ETA y su entorno, esto supone no simplemente —que también— mostrar la muerte y sufrimientos causados en las víctimas y las nefastas consecuencias de dicha violencia, sino, por un lado, resaltar lo que se ha conseguido con iniciativas no violentas y, por otro, imaginar escenarios en los que los objetivos legítimos se persiguen con estrategias no violentas e impulsar al trabajo de gestación de los mismos. Lo que toca más específicamente a la educación en este campo es alentar la conciencia pacifista coherente y comprometida.

Avancé que el segundo argumento que proponen los partidarios de la violencia de ETA es que está justificada como medio para conseguir unos derechos —la soberanía del pueblo vasco— que de otro modo no se conseguirían. En parte podemos enfrentarnos a este argumento con las razones aducidas desde la no violencia, pero hay otro aspecto que nos hace entrar en una nueva zona de debate y en ciertas circunstancias de zozobra: ¿es que existe tal derecho? Hay educadores y educandos que pueden pensar más bien que no, porque entienden que el País Vasco no es sujeto del derecho de autodeterminación reconocido por las Naciones Unidas. Otros, en cambio, pueden encontrarse participando de la causa por la que dice luchar el violento: el derecho a la identidad nacional del pueblo vasco. En principio, hay que tratar de deslindar la violencia del problema de la soberanía, para enfrentarse a aquélla y remitir a ésta a cuestión de confrontación democrática. Pero esto segundo puede no convencer ni a quien cree que hay un derecho que se tra-

taría de reconocer, ni a quien cree que no lo hay y piensa además que toda reivindicación del mismo alimenta la violencia terrorista. Continuando el argumento de estos últimos: ¿hay que llegar incluso a la conclusión que sacan algunos de que es la causa nacionalista como tal la que debe rechazarse, porque estaría en la raíz de las estrategias violentas de su afirmación, o que, si no se rechaza en sí, debe al menos hibernarse hasta que la violencia desaparezca porque defenderla es hacer el juego a esa violencia? Responder afirmativa o negativamente a la cuestión tiene fuertes consecuencias por lo que respecta a la labor educativa que hay que realizar.

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

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

Desbordando ahora las orientaciones que he ido proponiendo en torno al cultivo de la dimensión argumental del proceso de asunción de valores y de maduración moral, voy a hacer unas breves observaciones sobre la dimensión que nos falta, la *motivacional*. En principio, en las teorías de la educación moral se insiste en que de lo que se trata en este terreno es de que los educandos vayan evo-

8. He explorado estas razones, aunque con otra línea argumental, y he precisado mi postura personal en «Identidad nacional y violencia. El caso vasco», en Kepa Aulestia, Xabier Etxebarria, Carlos Martínez Gorriarán y Demetrio Velasco, *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, vol. I, Bilbao, Bakeaz, 1998, 25-82.

lucionando desde la asunción de motivaciones heterónomas de conducta —como el castigo o la autoridad— a motivaciones autónomas. Aplicado a nuestro tema: tengo la impresión de que muchos de los educandos que apoyan la violencia de ETA, de que muchos de los que participan en la violencia callejera, tienen una fuerte motivación heterónoma, ligada a la autoridad que tienen para ellos los *dogmas* que se afirman en su grupo de pertenencia y los líderes de los mismos. Precisamente por eso, es educativo y no sólo políticamente relevante que los líderes se despeguen de esa violencia, arrastrando en ese despegue a los adolescentes y jóvenes, y ésa es por cierto una de las esperanzas de la tregua. Pero evidentemente, ése debe ser sólo un paso que posibilite abrir un diálogo educativo en el que todos vayan construyendo su autonomía moral. Autonomía que, como recuerda Kant, es obediencia a las leyes racionales que nos damos a nosotros mismos, esto es, a las leyes que pueden universalizarse porque no instrumentalizan a las personas.

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

EL HORIZONTE DEL PERDÓN

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

to. Pero ¿qué pasa con el pasado, con el sufrimiento que la violencia ha generado, con las víctimas que ha producido?

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

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

9. Entre varias obras en las que aborda este tema puede consultarse especialmente *La condición humana* (Barcelona, Seix Barral, 1974; Barcelona, Paidós, 1993).

genere. De todos modos, en la medida en que el encargado de concretar y exigir la deuda es el poder político (sistema judicial en especial, pero también posibilidades de gracia del poder ejecutivo), la distinción que acabo de hacer entre gracia y perdón se difumina, abriéndose una tensión, que hay que saber gestionar adecuadamente, entre lo que pide la ética política de la responsabilidad y lo que piden las víctimas, y que, por supuesto, se resuelve con mucha más facilidad cuando ambas demandas coinciden.

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

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

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

definitiva: ¿cómo guardar una adecuada memoria, frente a la apuesta por el olvido, que sirva a la paz?

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

La educación para la paz — ante la violencia de ETA

En el presente texto se exploran algunas pistas por las que puede discurrir la educación para la paz cuando tiene ante sí una violencia como la de ETA. No se desciende al nivel de las estrategias pedagógicas concretas, pero se pretende ofrecer orientaciones, justificaciones y motivaciones que las alienten. Se comienza planteando el modo como todo educador debe afrontar la cuestión de la neutralidad y la tolerancia cuando se enfrenta en su tarea a esta violencia. Se hace, en segundo lugar, una apuesta por la educación en las virtudes cívicas, explicando lo que supone y aplicándola al ámbito de violencia elegido. Se concluye, por último, con una indagación sobre lo prepartidario que debería asumirse y potenciarse como consenso básico compartido en una educación para la paz enfrentada a un terrorismo con motivaciones nacionalistas, intentando hacer las oportunas distinciones.

OBSERVACIONES INTRODUCTORIAS

En las líneas que siguen pretendo reasumir y continuar la reflexión plasmada en el capítulo de este mismo libro «La educación ante la violencia en el País Vasco». Debo hacer tres observaciones de entrada.

Paz negativa y violencia de ETA

En primer lugar, aunque en mis reflexiones y compromisos en la educación para la paz trato de tener presente en su conjunto un concepto amplio y complejo de paz,¹ en este trabajo me remitiré a una sola dimensión de la misma y a una versión muy concreta de su negación: a la dimensión que suele denominarse paz *negativa*, que defino por mi parte como total respeto a la vida, a la integridad psicofísica y a la libertad de las personas, implicando la ausencia de violencia y coacción directa contra ellas; y a la versión concreta de su negación expresada en la violencia terrorista que ejerce ETA y sus apoyos, en sus diversas ramificaciones (asesinatos, secuestros, extorsiones, violencia callejera, violencia de persecución). Por mi parte, esto no supone en modo alguno minimizar otras expresiones de violencia directa o indirecta ni arrinconar la búsqueda de la paz en otras perspectivas de la misma, como se pone de manifiesto en otros trabajos realizados. Pero entiendo que a veces (como en este caso) conviene centrarse en un punto preciso y parcial, por la relevancia del mismo en un contexto y momen-

1. Distingo, para interrelacionar, hasta diez dimensiones o perspectivas: la paz negativa, la paz de la tolerancia, la paz del diálogo y la interculturalidad, la paz de la igualdad, la paz de la justicia social, la paz del derecho a la paz, la paz de la noviolencia, la paz de la gestión de la conflictividad, la paz de la armonía con la naturaleza.

to dado y por las dificultades que puede implicar su reasunción en la educación para la paz.

Educación para la paz

En segundo lugar, sitúo estas consideraciones en el marco de lo que entiendo por educación para la paz: iniciativa educativa —en sentido amplio— dirigida a que se interioricen convicciones de paz en las personas y se obtengan los conocimientos pertinentes, de modo tal que se conviertan en quienes viven el proceso en guías eficaces y habituales de su conducta, tanto en las relaciones interpersonales como a nivel colectivo, tanto en marcos privados como públicos, haciéndoles constructores de paz especialmente a través de modos positivos de afrontar los conflictos. Ahora bien, en este terreno podemos distinguir entre orientaciones generales (con marcada inspiración ética) de educación para la paz, y estrategias pedagógicas concretas que tienen en cuenta tanto el contexto educativo como la edad y condición de las personas a las que se dirige la iniciativa y que se expresan en propuestas de objetivos, metodológicas y de contenido precisas. Aquí me sitúo claramente en el terreno de las orientaciones, justificaciones y motivaciones éticas. Esto es, a propuestas como las que vaya indicando, si se consideran pertinentes, les corresponde ser completadas por toda una elaboración y realización de estrategias educativas contextualizadas, para las que el trabajo en equipo y la experimentación devienen fundamentales.

Virtudes cívicas y referentes prepartidarios

En tercer lugar, tampoco pretendo agotar todas las cuestiones éticas que surgen en el terreno que previamente he acotado según los presupuestos precedentes. Así como en el trabajo anterior exploré sobre todo la cuestión de la neutralidad y la propuesta de articulación en la acción educativa de tres acercamientos —educar los sentimientos, dar razones, motivar a la acción—, apuntando, para cerrar la reflexión, a lo que el horizonte del perdón podía aportarnos,² en

2. He reflexionado posteriormente sobre las condiciones y posibilidades del perdón en los conflictos políticos violentos, incluyendo el caso vasco, en «Arrepentimiento, perdón y reconstrucción democrática vasca», en VV.AA., *Violencia, evangelio y reconciliación en el País Vasco*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1999, 53-76; y en «Perspectiva política del perdón», en VV.AA., *El perdón en la vida pública*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1999, 53-106.

este trabajo, además de reasumir la cuestión de la neutralidad para reelaborarla tras los años pasados, abriré la reflexión a otros dos temas: el de las virtudes cívicas y el más polémico de un posible trabajo educativo en torno a lo que podríamos llamar referentes prepolíticos (quizá mejor prepartidarios) que podríamos exigirnos todos a la hora de abordar conflictos identitarios como el vasco gravemente marcados por la presencia de la violencia. Voy a dividir, por tanto, el trabajo en tres apartados: de nuevo la cuestión de la neutralidad de los educadores; educar en virtudes cívicas; y educar para los consensos ético-políticos en los que enmarcar los disensos.

DE NUEVO LA CUESTIÓN DE LA NEUTRALIDAD EN LOS EDUCADORES

Un estudio sociológico realizado por Susana Fernández en 2001, en el marco de su tesis doctoral, en torno a la educación para la paz en la red educativa de la Comunidad Autónoma Vasca, muestra algunos datos significativos³ (debe observarse que se eligió para la encuesta a profesores de niveles no universitarios que habían participado previamente en alguna actividad formativa relacionada con la educación para la paz):

- La razón que más ha influido entre los profesores encuestados para impulsar su sensibilización hacia la educación para la paz es «la situación sociopolítica de Euskadi»: el 36% elige esta respuesta. Y si tenemos en cuenta que el 19% elige «la participación en el movimiento pacifista», que en medida decisiva, aquí y ahora está fuertemente relacionado con esa situación, podemos concluir con la autora que el 55% se ha sensibilizado hacia la educación para la paz al confrontarse con la violencia generada por ETA y en torno a ella (incluyendo aquí la violencia ilegítima del Estado).
- Si nos fijamos ahora en los temas de educación para la paz que con más frecuencia han tratado en las aulas estos mismos profesores, nos sale el siguiente resultado: los más tratados son la tolerancia (19%) y los derechos humanos (18%); se abordan también con frecuencia el tercer mundo, la resolución de conflictos y la xenofobia; el conflicto vasco es planteado por el 4%. Como resalta la autora, aunque en pregunta previa, el 55% del profesorado manifestó sentirse influido por el

3. Los reproducimos con permiso de la autora.

conflicto vasco para acercarse a la educación para la paz, pero luego sólo el 4% lo trató en sus aulas. ¿Tema tabú?

- Preguntados por los temas en que se debería incidir más, el tema «conflicto vasco/ETA» sube al 7%. Algo más, como se ve, pero muy lejos de ese 55% impulsor de su preocupación por la educación para la paz. ¿Tema que no debe ser tratado?
- Si, por último, intentamos localizar las dificultades existentes para abordar este tema, uniendo el «muy de acuerdo» y el «bastante de acuerdo» el resultado es el siguiente: 1) el entorno sociopolítico de los centros y la falta de formación específica: ambas respuestas obtienen el 55%; 2) las dificultades para controlar la dimensión emocional del alumnado, 50%; 3) la falta de consenso en los claustros, 44%; 4) la creencia de que no se puede incidir en la resolución del conflicto, 30%. Éstas fueron todas las opciones que se dieron (no se planteó a los encuestados la posibilidad de remitirse a otras razones, como el miedo a sufrir la violencia que se condena, o la convicción de que se trata de una cuestión que, al margen de las dificultades, debe quedar fuera de las aulas).

Resulta claro que puede concluirse de los datos precedentes que el tema de la violencia de ETA es muy poco tratado por los profesores del País Vasco, incluso por aquellos que optan por introducir la educación para la paz en las aulas. ¿Únicamente por las dificultades del tema y la falta de preparación, que ciertamente no deben minimizarse? No queda claro, pues está ahí ese sólo 7% que plantea que esta expresión de violencia debería ser más tratada. Nuestra hipótesis es que en esta cuestión siguen funcionando dos tipos de razones, quizá con conexiones inconscientes entre ellas: 1) considerar que se trata de un tema en torno al cual el profesor debe ser neutral en cuanto profesor, o al menos no plantearse todo lo que significa educativamente aparecer como neutral o ser neutral de facto —no pronunciarse—; 2) considerar que se trata de un tema de tales dificultades pedagógicas y riesgos personales que resulta razonable inhibirse. Comencemos abordando de momento lo primero, para replantear lo segundo en el marco de las virtudes cívicas.

La reivindicación de la neutralidad del educador se planteó entre nosotros con fuerza tras el ocaso del régimen franquista, en el que la escuela había sido firmemente utilizada como instrumento de adoctrinamiento. Como reacción ante tal abuso se defendió la neutralidad al menos por tres razones: 1) como expresión del respeto a las opiniones que ya tienen los educandos; 2) como

clima adecuado para que vayan creando opiniones nuevas con entera libertad, al confrontarse a propuestas plurales ante las que el profesor no da su aval de autoridad; 3) como manifestación de que el pluralismo en sí mismo es un valor. Se pusieron acentos diferentes según se tratara de escuelas públicas —en las que debía observarse una neutralidad estricta— o privadas —en las que la pluralidad se vivía no tanto dentro de la escuela como en la elección de escuela, aunque se aconsejaba que dentro de la misma también la hubiera—.

Para vivir esa pluralidad en el interior de los centros se plantearon, más o menos consciente o inconscientemente, dos estrategias. En primer lugar, la de la inhibición: en algunos casos por entender que el mundo considerado estrictamente subjetivo de los valores morales, de las opciones religiosas, etc., debía ser dejado a la pura dinámica personal, no debía tener lugar en una labor educativa a la que le correspondía centrarse en el rigor de las ciencias naturales y humanas (educación según el enfoque tecnocientífico); en otros casos por pensar que ésa era la manera más adecuada de respetar la libertad de todos. En segundo lugar, la de la presentación objetiva de las diversas opciones morales e ideológicas existentes en la sociedad, sin pronunciamiento valorativo entre ellas, para que sirviera al alumno de cara a su elección autónoma.

Pero a tal enfoque, tomado en su rigor extremo, se le pueden hacer objeciones importantes. Si se defiende la neutralidad (recuérdense las razones aducidas) es debido a que se la considera el medio adecuado para que se realicen en todos los valores de la libertad y la igualdad, no porque se postule una educación aséptica respecto a los valores (que por lo demás es algo imposible). Lo que significa al menos tres cosas. Por un lado, que la neutralidad tiene un valor instrumental, como condición de posibilidad de valores que no son instrumentales, que valen por sí mismos. Por otro lado, que es relativa, pues en su propia justificación incluye asunción de valores concretos. Pero además, y en tercer lugar, que la fuerza en la postulación de la neutralidad, su justificación decisiva, está en que se propone para que puedan vivirse no cualquier tipo de valores, sino precisamente aquellos que entendemos deben universalizarse, aquellos que, por tal condición, no sólo pueden sino que deben estar presentes en los procesos educativos de todos. De todo lo cual se desprende una consecuencia: la neutralidad que no sirve a estos valores universales, la neutralidad que incluso los debilita, que se convierte en excusa para no defenderlos, se convierte en neutralidad injustificada, incluso inmoral.

Apliquemos estas consideraciones a la expresión de violencia que estamos teniendo presente, la de ETA y su entorno en sus diversas expresiones (también por supuesto la del Estado cuando la combate contraviniendo los derechos humanos): ante ella no cabe la neutralidad del educador, porque supone incluir objetivamente tal violencia entre las posibilidades legítimas para la libertad de las personas, algo cruelmente incongruente porque ella misma se constituye como negación radical de la libertad. Esto es, si entendemos que entre las funciones irrenunciables de la educación está la de ayudar a las personas a que interioricen los derechos y deberes inherentes a la dignidad humana, si entendemos que el educador no puede escudarse en la cientificidad o la especialidad para arrinconar tal objetivo, si somos conscientes de que aparecer expresamente neutrales ante la violencia asesina y liberticida de ETA puede significar confesión implícita de la legitimidad de la misma, y que aparecer fácticamente neutrales —no pronunciarse— supone renunciar a realizar dimensiones fundamentales de la labor educativa, asumiremos entre nuestros objetivos el no ser neutrales ante tal violencia, el inducir a que sea rechazada.

Reproduzco a este respecto un texto del capítulo anterior: El educador debe tratar de distinguir siempre lo que es opinable, defendible en el respeto de los derechos humanos, los máximos morales que definen el bien en sentido pleno para las personas, que son plurales, y lo que es clara negación de los derechos aunque se pretenda como bien, lo que atenta contra los mínimos morales que se desprenden de ellos y que marcan el límite de lo que está permitido. Puede ser buena, aconsejable y en ciertos contextos exigible la neutralidad frente a los máximos morales respetuosos de los derechos humanos que se muestran plurales en los educandos, pero es no simplemente aconsejable sino exigible la no neutralidad ante el quebrantamiento de los mínimos morales. Dado que violencias terroristas como la de ETA son un caso evidente y grave de quebrantamiento, permanecer neutrales ante ellas va directamente en contra de lo que exige al educador su ética profesional.

Los objetivos para la tarea educativa derivados de tales supuestos pueden ser formulados del siguiente modo: aclarar ante y con los educandos la perversidad moral de la violencia de ETA, motivar actitudes y comportamientos que se enfrenten a ella partiendo de supuestos no violentos, impulsar la solidaridad empática y eficaz con las víctimas.

A la hora de diseñar las estrategias concretas que persigan estos objetivos habrá que tener en cuenta tanto las dificultades del pro-

ceso como el lugar que cada educador ocupa (la edad de sus alumnos, la especialidad, etc.). Respecto a las dificultades, diremos algo cuando abordemos el punto siguiente de las virtudes cívicas. Adelanto de momento que se trata de poner al servicio de esos objetivos el saber profesional activado por la fortaleza de la convicción en el marco de la prudencia. En cuanto a la acomodación a la situación del docente, es cierto que no es lo mismo que se trate de profesor de materias con directo contenido normativo (ética, religión, derecho) que de materias científicas (e incluso dentro de éstas no es igual que se trate de saberes sociales —por ejemplo, historia— que de saberes de ciencia *dura*); que no es lo mismo un nivel docente que otro, etc. Pero debe tenerse presente que es muy importante que sea manifiesto que son el colectivo docente y la propia estructura educativa (por ejemplo, a través de planificaciones generales y tomas de postura públicas) los que se comprometen solidariamente con los objetivos citados, aunque luego unos desarrollen más que otros los diversos aspectos implicados.

EDUCAR EN VIRTUDES CÍVICAS

Justificación y definición de este enfoque

En general, en los tiempos modernos se ha tendido a presentar la ética desde una perspectiva principialista y decisonal. Desde ella se trata de orientar las decisiones de acción que deben tomarse aplicando al contexto concreto los grandes principios éticos, sean éstos deontológicos (que tu actividad respete al otro, que realice la justicia) o consecuencialistas (que logre el mayor bienestar del mayor número). La casuística tiende aquí a girar en torno al modo como hay que asumir las tensiones entre principios y la tensión entre éstos y la realidad. Ciertamente desde este enfoque se privilegia la dinámica intelectual, quizá partiendo del supuesto implícito de que tenderemos a hacer aquello que racionalmente pensamos que tenemos que hacer.

Pero tal enfoque, que cognitivamente se muestra impecable, se revela en la práctica muy limitado. Porque los humanos no somos sólo dimensión racional, somos también dimensión emocional. Y desde ésta en unas ocasiones somos incapaces de discernir y aplicar adecuadamente los principios, y en otras, aun discerniéndolos, optamos por no seguirlos. Se precisan entonces enfoques complementarios a ese acercamiento cognitivo. En educación para la paz se ha tenido esto presente y a partir de ahí han aparecido propues-

tas como *educar en valores* —se supone que lo que valoramos está interiorizado en nosotros, no es sólo referente externo— o *educar en actitudes* —se supone que son ya inclinaciones, también interiorizadas, hacia la realización de lo bueno—. Pues bien, en la tradición más clásica de la ética hay una categoría, a veces despreciada, que resume con notable consistencia y posibilidades de fecundidad esto último. Se trata de la *virtud*, que entiendo que hay que volver a potenciar en diversos ámbitos, entre ellos el de la educación para la paz. Lo considero, además, especialmente necesario cuando confrontamos ésta con una violencia como la que nos ocupa aquí.⁴ Pero antes de pasar a mostrarlo, conviene que precisemos qué es eso de la virtud y de qué virtudes hablamos cuando las situamos en el marco de la educación para la paz. Esto supondrá un rodeo teórico respecto al tema de este ensayo, pero entiendo que es necesario y espero que sea fructífero.

Comencemos desarrollando un poco la diferente perspectiva que existe, ya apuntada, entre el modelo principialista y el de la virtud:

- El primero está centrado en la *acción*, que se considera correcta cuando se acomoda a las exigencias de los principios, mientras que el segundo está centrado en el *agente*, al que se le piden unas disposiciones internas capaces de generar determinados hábitos de conducta.
- Para el primero lo relevante es que nos iniciemos en un específico proceso en la *toma de decisiones*; para el segundo lo relevante es que nos abramos a *actitudes vitales* virtuosas.
- En el primero es muy importante la dimensión de la *racionalidad* argumentativa; para el segundo, en cambio, el mundo de los *sentimientos morales* es fundamental.

Concretamente, aplicando el esquema a la educación para la paz, el primer modelo postula la educación de la capacidad del juicio moral correcto que desemboca en la decisión adecuada, que a su vez prelude la acción que podrá ser calificada como justa y buena;

4. En realidad, la veo conveniente para abordar la educación para la paz en su sentido más amplio, atendiendo a todas sus vertientes. En este sentido, aunque lo que aquí diga, tanto en su selección como en su orientación, irá enfocado hacia el ámbito concreto de la educación para la paz enfrentada a la violencia terrorista, creo que podrá verse sin excesivas dificultades que tiene también aplicabilidad a otras vertientes de la educación para la paz, aunque aquí no las desarrolle.

mientras que en el segundo el interés se centra en las disposiciones vitales que debe cultivar el educando para que de acuerdo con ellas su relación habitual consigo mismo y con los demás sea plenificante. En cada uno de estos enfoques, lo que se pide al educador es también algo diferente, como en parte indicaré más adelante. De momento avanzo que, en mi opinión, debemos tratar de sintetizar en la educación para la paz ambas perspectivas.⁵ Aunque aquí voy a precisar fundamentalmente la segunda, comenzando por indicar qué podemos entender por virtud. Ésta es una categoría que ya diseñó con maestría Aristóteles, a quien voy a tener presente en la exposición de lo que sigue, que estructuro en cuatro bloques de consideraciones.

El horizonte de la felicidad

Lo primero que hay que resaltar es que la virtud se sitúa en el horizonte de la felicidad, de la plenitud humana, podríamos decir hoy. Las virtudes son, más que el camino para la felicidad, la felicidad realizándose. Porque la virtud (*areté* en griego, esto es, «excelencia») realiza la excelencia del que actúa, le hace ser de hecho lo que es potencialmente, le lleva a la plenitud. Y al hacerle así humano, contribuye también a hacer humanas a las personas con las que se relaciona y a la sociedad en general. En nuestro caso, constituyéndonos las virtudes en seres pacificados y por tanto más plenamente humanos, nos harán a su vez agentes de pacificación. De ese modo, la virtud no responde así primariamente al polo de la obligación que se me impone aunque no me guste, sino al polo de lo que es deseable porque es admirable, excelente, bueno..., porque me realiza. Si en un momento dado aparecen deberes, será de modo derivado.⁶ Ésta es una cuestión importante. Animar a la virtud significa animar a la realización de uno mismo y de aquellos con los que se entra en relación. En este sentido, la virtud (las virtudes que luego proponemos en el marco de la educación para la paz ante la

5. De hecho, es algo que estoy intentando hacer en este mismo texto. El punto anterior, en el que he planteado la cuestión de la neutralidad, tiene un enfoque principialista deontológico. En la articulación dialéctica que propugno de los dos enfoques, los principios señalan lo que las virtudes no pueden ignorar ni quebrantar, mientras que las virtudes son el aliento para una práctica sostenida de lo que piden esos principios.

6. Aunque hay que reconocer que, con mucha frecuencia, se ha tratado de imponer las virtudes como deberes a los que estamos obligados, para enfrentarnos a los vicios a los que estaríamos inclinados.

violencia de ETA) sólo tiene sentido si se presenta como atractiva para la globalidad de lo que somos (inteligencia emocional, se suele decir hoy).

La disposición a hacer el bien

En segundo lugar, la virtud es un *hábito*, una disposición a hacer el bien que se expresa en modos de conducta sostenidos. Estos hábitos se adquieren con la práctica, con la experiencia; esto es, nos hacemos viciosos o virtuosos según la conducta habitual que tengamos. En cierto sentido se da aquí una circularidad —soy virtuoso porque practico la virtud, practico la virtud porque soy virtuoso—, pero es sumamente fecunda. A su vez esta práctica, el éxito de la misma, depende de varios factores interrelacionados.

■ *Carácter*. Está condicionada en primer lugar por nuestro carácter, que nos hace más propensos a unas virtudes que a otras (por ejemplo, temperamentalmente, unos tienden a ser más valientes o pacientes que otros) y que debe acabar constituyéndose en auténtico carácter moral gracias a la interiorización de las virtudes. La educación en las virtudes, la educación para la paz inspirada en ello, tiene en este sentido algo de ineludiblemente personalizado: debe ayudar a los educandos a que se conozcan a sí mismos, a que descubran sus fortalezas y debilidades constitucionales, para colaborar con ellos en potenciar y orientar bien las primeras y apuntalar las segundas, para discernir qué compromisos concretos, entre los múltiples posibles y deseables, son los que mejor se adecuan al propio carácter.

■ *Condiciones objetivas de la vida social*. Depende, por otra parte, de las condiciones objetivas de la vida social, que, ofreciendo unos u otros estímulos, posibilidades y modelos a imitar, ayudan o dificultan la realización de determinadas virtudes. Este factor nos muestra que la iniciación en las virtudes depende fuertemente del contexto en que se da (familiar, de cuadrilla, escuela, mediático, social en general, etc.). La educación para la paz atenta a ello no puede por eso ceñirse a procesos educativos que ignoren ese contexto; debe, por un lado, colaborar en el trabajo por su transformación positiva y, por otro lado, inducir a los educandos a que se distancien de aquellos contextos particularmente negativos y se sitúen en los que son más adecuados para el desarrollo de las virtudes. Para nuestro tema concreto tiene dos aplicaciones claras:

- Si, por ejemplo, un adolescente está situado en contextos en los que se exaltan las actitudes violentas, sus posibilidades de desarrollar disposiciones pacíficas quedan seriamente mermadas.
- No debe pretender cultivarse las virtudes cívicas de las que hablaremos luego separándolas de su conexión con las instituciones políticas y sociales: también aquí se da un círculo, que no es vicioso sino fecundo, entre virtudes de los ciudadanos que afianzan las instituciones adecuadas para la justicia, la libertad, la paz, e instituciones que hacen más fácil que se cultiven las virtudes cívicas.

■ *Educación*. El tercer factor de consolidación de los hábitos es la educación, en la que tiene que darse una específica planificación del aprendizaje de la virtud que comprenda a la vez sentimientos y razón de modo tal que motive firmemente y en buena dirección, dado que el ser humano es «deseo inteligente o inteligencia deseante» (Aristóteles) y la virtud sólo arraiga si arraiga en su psiquismo global.⁷ La educación explícita es, como se ve, algo central. Voy a subrayar al respecto dos cuestiones específicas:

- La primera de ellas tiene que ver con la *educación de los sentimientos*. Aristóteles, remitiéndose a su maestro, hace una observación sugerente que me gusta citar: «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».⁸ Frente a la violencia de ETA y sus contornos este consejo es especialmente pertinente. Como resaltaba ya en el capítulo anterior, uno de los grandes problemas de la educación enfrentada a esa violencia, a sus ramificaciones y a quienes la apoyan, es que la conexión afectiva con ella de quienes viven en su órbita es de tal naturaleza que tiende a bloquear las posibilidades de intervención desde el exterior en ese campo definido y protegido con gran intensidad afectiva. ¿Cómo conseguir no sólo que no se caiga en el obscuro regocijo por el sufrimiento ajeno, sino que se sienta un profundo, sincero y coherente dolor por las víctimas que signifique el rechazo radical

7. El principio inmediato de la acción, según Aristóteles, es la elección, y el de la elección el deseo y la razón por causa de algo.

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

(racional pero también emocional) de la acción del victimario? ¿Cómo conseguir que todos nos dolamos por lo que es debido y como es debido? Éste es uno de los retos de una educación para la paz que se sitúa en la órbita de las virtudes.

- La segunda cuestión que quiero subrayar es la dinámica de aprendizaje dominante en el campo de las virtudes: no es tanto la de la argumentación cuanto la de la *imitación libre y consciente* (que no tiene nada de borreguismo). Sabemos qué es la prudencia cuando encontramos un ser humano que es prudente, y nos inclinamos hacia ella —a la vez que rechazamos los hábitos imprudentes— cuando lo percibimos de tal manera que encontramos que en ese aspecto realiza la plenitud humana. En este sentido, la pedagogía de las virtudes es eminentemente *narrativa*: es la historia de las personas que conocemos, son los personajes o sujetos colectivos de relatos históricos o imaginarios (relevancia de la novela, el teatro, el cine) con los que tenemos una *identificación moral*, los que nos impactan de tal modo que nos incitan a una reasunción personalizada y creativa de sus propias virtudes. Es otro de los aspectos que tiene que tener muy presentes la educación para la paz considerada como educación para las virtudes de paz: ¿qué modelos narrativos propone, con qué fuerza de atracción, con qué capacidades de hacer despertar lo nuevo? Por otro lado, exige al propio educador una firme coherencia: resulta irrelevante, cuando no contraproducente, que pregone virtudes de paz quien no las practica.

Una vez adquiridos los hábitos de virtud a través de dinámicas que tienen presentes estos tres factores, las conductas que se relacionan con ellos se hacen no sólo con facilidad (se han interiorizado) sino incluso con gusto. En este sentido, la virtud es una fuerza para actuar (*virtus* en latín es «fuerza»). En nuestro caso, puede empujar 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.

El término medio

El tercer bloque de consideraciones tiene que ver con el hecho de que ese hábito que es la virtud se expresa, dice Aristóteles, como elección del *término medio* entre dos extremos viciosos, elección de la cima entre dos abismos hacia los que tiende a caer el deseo no razo-

nado, no deliberado. Así, la valentía es el justo medio entre la cobardía y la temeridad. Ahora bien, hay que reconocer que se trata de una elección delicada, porque no sólo hay que coordinar razón y deseo; hay que tener en cuenta también las circunstancias personales y sociales, lo que hace que el término medio pueda fluctuar en su concreción en unas situaciones u otras (la valentía pide a veces enfrentarse para que no sea cobardía y otras retirarse para que no sea temeridad), en unas personas u otras (la moderación en la comida no se puede expresar del mismo modo en unos que en otros).

Hoy se discute la pertinencia de esta referencia al término medio para definir todas las virtudes. De hecho, ya Aristóteles se vio con problemas para aplicarlo al caso de la justicia. Pero en la intuición aristotélica hay algo muy importante que conviene destacar: dado que ese término medio no es algo matemático y fijo, dado que hay que prestar atención a las circunstancias y a las personas implicadas, lo que resulta manifiesto que debe funcionar en todas las virtudes a la hora de delimitarlas y realizarlas es la *prudencia* o sabiduría práctica que las asume en su punto justo, que discierne los modos concretos de vivirla en cada situación. Orientar y motivar hacia la elección de este justo término medio que no es mediocridad sino excelencia, es de nuevo otra tarea importante de la educación para la paz en el marco de las virtudes. Como veremos, serán necesarias, cuando se la confronta a violencias como la de ETA en sus diversas expresiones, virtudes como la valentía o la fortaleza, pero siempre tendrán que estar enmarcadas en la práctica de la virtud que garantiza ese término medio: la prudencia. O se podrá plantear, en el marco del conflicto vasco una determinada reivindicación para las identidades colectivas que se considera principalmente de justicia, pero habrá que coordinarla a su vez con lo que pide la prudencia.⁹ Etcétera.

La unidad de las virtudes

Un cuarto bloque de consideraciones sobre esta ética de las virtudes que puede inspirar a la educación para la paz gira en torno a una cuestión que también es discutida: la tesis de la unidad de las

9. Indico algo más sobre el modo como hay que concebir esta virtud al hablar más adelante de la valentía y la fortaleza. Quede en cualquier caso ya señalado que el prudente moral no es ni el timoratamente precavido (aunque lúcidamente está abierto a afrontar los riesgos que se precisan) ni el astuto que vela por sus intereses (no respeta la unidad razonable de las virtudes).

virtudes, el supuesto de que para vivir bien una virtud hay que vivirlas razonablemente bien todas y en todas las circunstancias. Hoy se tiende a pensar que es un supuesto exagerado. Que, por ejemplo, uno puede vivir en su práctica profesional las virtudes que le son propias aunque luego en sus relaciones personales y familiares deje mucho que desear en virtudes básicas para las mismas. O aplicado a nuestro caso, una persona podría tener una firme práctica de virtudes decisivas en su lucha contra la violencia, siendo a su vez manifiestamente deficiente en las virtudes que deben guiar su práctica profesional. Por mi parte entiendo que, sin radicalizar la tesis de la unidad, conviene rescatar de ella algo fundamental:

- En primer lugar, el contenido de cada virtud se precisa moralmente de modo afinado cuando va acompañada de las otras virtudes; por ejemplo, la compasión-empatía, de la que hablaremos, sin el respeto, puede resultar peligrosa, y el respeto sin la primera, insuficiente; la paciencia, sin la justa firmeza, puede suponer condescendencia con el mal, pero ésta sin aquélla cae en la rigidez; en su extremo de incoherencia moral, determinados terroristas pueden ser considerados *valientes*, pero, como se verá luego, la tesis de la unidad de las virtudes quita toda connotación moral positiva a su comportamiento.
- En segundo lugar, el *virtuoso a plazos* o *según ámbitos* es *virtuoso estratégico*, esto es, no ha interiorizado su comportamiento, no es propiamente virtuoso.
- En tercer lugar, el que tiene un auténtico aliento moral para perseguir una virtud, lo tiene para perseguirlas todas (todas las importantes).

Educar en las virtudes de paz pedirá estar atentos a evitar estas trampas, a buscar una razonable unidad de las virtudes que las potencia todas. Concretando un poco más. En principio he avanzado que se trata fundamentalmente de fomentar las virtudes cívicas o públicas, lo que deja en sordina a las que pueden ser llamadas virtudes privadas. Aclararé luego esta distinción. Pero ya ahora conviene indicar, de acuerdo con esta tesis de la unidad, que la solidez de ciertas virtudes cívicas decisivas para la paz dependerá en parte de la práctica de ciertas virtudes que tendemos a considerar privadas.¹⁰

10. Aunque nos salimos de la dimensión de paz que estamos trabajando aquí, si pensamos en la paz ligada al equilibrio ecológico, una virtud que ha tendido a verse como privada —la sobriedad— puede resultar fundamental.

Con todo, estas observaciones no deben hacernos perder de vista que la razonable unificación de las virtudes a la que todos debemos apuntar recubrirá siempre en cada uno de nosotros unas connotaciones especiales y únicas, con acentuaciones y articulaciones diversas entre las virtudes, como se desprende de lo que vimos antes: tenemos que educar moralmente nuestro carácter para conseguir lo máximo de él, pero no tenemos que forzarlo desproporcionadamente; hay que buscar las mejores circunstancias de educación, pero no todos tendrán las mismas. En este sentido también es importante conocerse a uno mismo y a partir de ahí sentirse más capacitado y llamado para unas actividades que para otras. Por ejemplo, para ciertas tareas político-sociales a favor de la paz más que para las tareas educativas en sentido estricto; o para determinadas formas e iniciativas educativas más que para otras. Con todo, para vivir éticamente de modo adecuado esta *especialización*, es importante tener presentes dos aspectos: hay que vivir lo específico coordinándose con los demás para que se realice lo global; y no hay que vivir lo específico —sea lo que sea— de modo tal que se dejen de cumplir los mínimos que pide el respeto al otro (potencialmente) víctima y que en buena medida se concretó al hablar de la cuestión de la neutralidad.

Las virtudes cívicas de la educación para la paz

Las virtudes que en principio interesan a la educación para la paz son las virtudes cívicas o públicas, que podemos distinguir de las privadas. En principio, las virtudes cívicas pueden ser definidas como aquellos hábitos o disposiciones que es relevante que tengan los ciudadanos para que se afiancen los referentes morales fundamentales que sostienen la ciudadanía democrática —la igualdad y la libertad— y los principios de justicia procedimental y social inspirados en ella. Precisamente la paz puede ser vista, en su sentido positivo, como la síntesis armonizada de esos valores y principios. Cabe citar aquí las siguientes virtudes: justicia, solidaridad, tolerancia, dialogalidad, responsabilidad social, obediencia crítica a las leyes (que llegado el caso puede implicar desobediencia civil) y prudencia (como ajustamiento de todas las demás y como guía para la toma de decisiones públicas). La educación para la paz debería apuntarse en principio a cultivar esas virtudes.

Una primera aclaración que conviene hacer ante la lista propuesta: inicialmente parece que reproduce lo que desde otro punto de vista estamos llamando principios o incluso imperativos mora-

les. Y es cierto, pero lo que cambia es el modo como nos remitimos a las categorías apuntadas: como principios, se convierten en referencia normativa para la toma de decisiones; como virtudes, en disposiciones interiorizadas en la globalidad de la persona que se expresan en conductas que reflejan de modo habitual la realización de dicho principio, no ya sólo por lo que puede percibirse en él de imperativo, sino porque se experimenta que expresa la plenitud humana.

Con el ejemplo de la tolerancia, tan importante para el caso que nos ocupa, podemos hacer así las siguientes distinciones: 1) el principio —«respeto a las personas diferentes»— se nos muestra como orientador de las acciones; 2) la ley o norma de tolerancia —«debes tolerar toda diferencia excepto la intolerante»— añade a esa función de orientación, además de una concreción mayor, la dimensión explícita de obligación; 3) la virtud de la tolerancia remite a la invitación a crear en nosotros hábitos interiorizados de conducta tolerantes; 4) la tolerancia como valor se nos muestra como objetivo apreciado que, realizado, ayuda decisivamente a otro valor como es la convivencia. Podría parecer que todo esto son disquisiciones teóricas. Pero tienen su validez. La idea es que lo más normativo —principio y ley— debe orientar a la expresión de la virtud, y ésta afianzar lo normativo para que así se realice el valor. Cada aspecto tiene una lógica educativa que hay que saber hacer realidad.

Virtudes públicas y virtudes privadas

Siguiendo con la reflexión precedente, podría decirse que las virtudes públicas son aquellas que tienen más conexión con el polo normativo de lo moral, y en este sentido tendrían más implicación con la exigibilidad (aunque propiamente lo que podemos exigirnos son actos, no virtudes). Mientras que las virtudes que podemos considerar privadas (pongamos por caso la humildad) tendrían más que ver con el polo felicitante o plenificante de lo moral, sujeto a opciones y diseños libres (hasta el punto de que a algunos la humildad puede no parecerles una virtud). Algo de eso es cierto, pero hay que andar con cuidado en esta distinción entre virtudes público-cívicas, más universalizables, y virtudes privadas más particulares. No se trata de rechazarla, sino de manejarla con precaución.

Precisamente el tema de la violencia lo pone de manifiesto. Se ha tendido a pensar que las virtudes públicas —entre ellas la justicia—, con su conexión con los correspondientes principios, regulan

la vida pública y civil, no teniendo aplicación en la vida privada —especialmente la familiar—. Consecuencia: la violencia doméstica ha sido desatendida públicamente, con el consiguiente grave perjuicio para las mujeres. Frente a tal perversidad, lo primero que hay que decir es que la violencia se sitúa siempre a estos efectos en el ámbito de lo público, y debe aplicarse por tanto a ella el esquema de obligatoriedad de los principios y el de las virtudes que los apoyan. Esto es algo que pone muy de manifiesto la violencia de ETA: en la medida en que se ha hecho cada vez más difusa hasta expresarse como violencia de persecución, ha llegado hasta nuestra mayor intimidad relacional y personal; evidentemente, a nadie con mínima sensibilidad moral se le ocurre pensar que con ello ha entrado en procesos privados: es violencia *pública* que reclama la coactividad correspondiente contra ella.

Hay además una segunda cuestión en este tema de la distinción entre virtudes privadas y públicas, que ya he adelantado. Algunas virtudes que podríamos situar espontáneamente entre las privadas se nos muestran muy importantes para lograr objetivos que son claramente públicos. En el caso del objetivo de la paz, que es el que aquí nos ocupa, es algo que se acentúa más si cabe, por el siguiente motivo. En la tradición de la educación para la paz se ha tratado de luchar, con razón, contra la perspectiva intimista de la paz, la que pretende únicamente la armonía interior en uno mismo, para reivindicar como decisivo el horizonte de la paz social. Ahora bien, esta opción hay que tomarla con matices: primero, porque lograr el equilibrio y armonía personales ante los diversos avatares de la vida es en sí algo positivo, y segundo, porque una personalidad internamente pacificada trabaja más eficaz y coherentemente por la paz en su sentido social. Esto es, de lo que se trata es de potenciar una paz interior que no se retraiga en sí misma y en el círculo de los próximos, sino que se expanda hacia la búsqueda de paz global. Lo que nos lleva a la conclusión de que lo que podríamos llamar paz cívica está imbricado con la paz privada. Esto acentúa el desdibujado entre el momento privado y público de las virtudes que están aquí en juego. Y hace que virtudes que podrían aparecer como propias de la paz privada (la serenidad, la mansedumbre, la paciencia, la constancia, etc.) sean también relevantes para la paz cívica, sean virtudes con potencial impacto público. Vividas adecuadamente y sin encerrarse en sí mismo, mejoran decididamente el compromiso a favor de esta última. Todo esto corrobora que la distinción entre virtudes privadas y cívicas no es nítida. O que habría que hablar de virtudes públicas que a la vez contribuyen a nuestra excelencia per-

sonal, y de virtudes privadas que a la vez contribuyen a la perfección de la convivencia ciudadana.

Virtudes que debe fomentar la educación para la paz

Al hilo de las consideraciones precedentes he ido desgranando, como ha podido apreciarse, aquellas virtudes que considero especialmente pertinentes para fomentar en marcos de educación para la paz:

- Las que se nos han mostrado directamente cívicas, aunque tengan también su momento privado: justicia, solidaridad, tolerancia/respeto, dialogalidad, responsabilidad social, obediencia crítica, prudencia, etc.
- Las que se nos han mostrado inicialmente privadas, pero con claro impacto cívico en lo que a la paz se refiere: serenidad, mansedumbre, paciencia, constancia, firmeza, etc.
- A esas dos listas podemos añadir una tercera: la de virtudes que, confrontadas con la paz, parecen situarse con cierta ambigüedad entre los lados privado y cívico: la compasión-empatía, la valentía (que en buena medida se puede unir a la fortaleza), etc.

Dos observaciones sobre esta lista: 1) he puesto un *etc.* en cada caso porque, por supuesto, no pretendo que sea cerrada; 2) hay virtudes que suenan espontáneamente bien, mientras que otras empujan a la sospecha (como la compasión o la mansedumbre), cuestión ésta que habrá que aclarar y que muestra que tanto lo que debe ser considerado virtud como el contenido de la misma puede estar sujeto a debate.

Educación en virtudes cívicas ante la violencia de ETA

En principio, entiendo que todo lo precedente puede y debe ser tenido en cuenta en una educación para la paz que pretende afrontar, entre otras violencias, la violencia de ETA. En parte ya he ido avanzando apuntes al respecto. Creo, en concreto, que todas las virtudes citadas merecen ser adecuadamente cultivadas, en una interrelación, añadido, que las purifica y potencia mutuamente. Con todo, por no alargarme, voy a destacar sólo algunas, no tanto por su relevancia (todas la tienen) sino por ser *sospechosas* o confusas y por tanto

merecedoras de aclaración. Pero, repito, eso no significa relativizar las no comentadas.

La compasión

Esta virtud tiene hoy en día fuertes rechazos. Parece que a nadie nos gusta que nos compadezcan. Sin embargo, lo que significa en sí es muy encomiable. Nos remite al amor que reacciona ante el sufrimiento del otro viviéndolo como propio, fundiendo así en una unidad (solidaridad) a los dos protagonistas. Su mala prensa se debe a que se ha abusado de ella, a que se la ha postulado desde el sentimiento de superioridad del que compadece (que suele desembocar en paternalismo), lo que es vivido con razón por el compadecido como inferiorización, algo que, en vez de aliviar, añade dolor al dolor. Ciertamente, acoger la compasión del otro supone en quien la acoge la vivencia reconocida de una herida, de una limitación, así como experimentar la empatía de los demás como una sanación y potenciación. En este sentido se opone a un cierto sentimiento muy moderno de autoafirmación propia que no quiere deber nada a nadie. En este sentido, todos estamos llamados a hacer un proceso de moderación de la autosuficiencia. Pero a quien tenemos que pedir que cumpla las condiciones de la compasión como virtud no es al que sufre sino al que se acerca a él.

Aurelio Arteta tiene un estudio muy sugerente sobre este tema, que aclara el modo de realizar esto último. Resalta acertadamente que la compasión precisa de la desgracia y la fragilidad humanas —es el resorte inmediato que la desencadena—, pero también de su grandeza, desde la que esa desgracia es vista como compadecible. La piedad se revela en «la tensión entre la desdicha del hombre y su vocación de excelencia».¹¹ Ahora bien, ¿a qué debe remitir esta última? No a características particularizantes —al menos de modo moralmente prioritario— sino a la *dignidad*. Es aquí donde surge la primera especificación de la compasión en su camino hacia la virtud: el polo de excelencia que incluye debe ser el de una dignidad humana concebida en línea kantiana. Se trata, por tanto, de una dignidad que, en primer lugar, es atribuida a todo ser humano, por

11. Aurelio Arteta, *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*, Barcelona, Paidós, 1996, 145. Sobre esta virtud, y sobre otras que comento luego (valentía, mansedumbre, prudencia), se encuentran también consideraciones interesantes en A. Comte-Sponville, *Pequeño tratado de las grandes virtudes*, Madrid, Espasa, 1998.

su condición de ser racional y libre, que implica una autonomía consistente; una dignidad, en segundo lugar, que hace de cada ser humano algo único en el mundo, una persona-fin en sí y no una cosa-medio, que tiene valor intrínseco y no precio y que, por tanto, no puede instrumentalizarse ni intercambiarse, sino que es merecedora de respeto.

Una compasión que se apoya en este modo de excelencia humana reclama antes que nada el reconocimiento efectivo de la dignidad del sufriente, que, a causa de los ultrajes o desgracias sufridos, no puede ser vivida plenamente. En este sentido, si se es consecuente, desaparece de ella toda superioridad y paternalismo, pues surge de la percepción de lo igual en lo humano. Con plena conciencia, además, de que todos somos sujetos potenciales de recibir compasión, y abriéndonos a esa posibilidad.

■ *Compasión y justicia.* Pero además, dado que todos tenemos esa dignidad, la compasión no puede ser parcial, sino que debe dirigirse a todo ser humano víctima. Hay que entender, con todo esta universalidad cruzando adecuadamente compasión y justicia:

- Lo que pide, por un lado, que no se compadezca al otro en función de si es o no de los «nuestros» (desgraciadamente, puede compatibilizarse la fuerte compasión por los de «mi bando, mi grupo de pertenencia», con la alegría obscena por el sufrimiento de los del bando contrario).
- Por otro lado, empuja a que se extienda a toda víctima, pero distinguiendo —cuando tal es el caso— entre puras víctimas y víctimas que también son victimarios (en éstas hay que distinguir su condición de humanidad de su maldad), a fin de hacer la justicia debida, a fin de no motivar acciones que supongan nueva injusticia para las primeras, ni modos penales que sean irrespetuosos de los derechos humanos para las segundas.

La compasión, por tanto, no puede pretender sustituir a la justicia. Tampoco se identifica con ella porque, por un lado, puede precederla y, por otro, desbordarla. Pero cuando la precede es para ponernos en camino hacia ella, y cuando la desborda porque ha cumplido sus exigencias.

En este sentido, no está de sobra recordar cómo se concreta el derecho de las víctimas a la reparación debida. La Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas lo especifica en estas

cinco exigencias: 1) restitución en lo posible de lo perdido; 2) indemnización por los daños sufridos; 3) readaptación a la normalidad, con sus costes jurídicos y médicos; 4) reparaciones de carácter global: declaraciones oficiales de rehabilitación de las víctimas, asunción de responsabilidades del Estado, ceremonias conmemorativas, monumentos, homenajes, reformulación de la historia, etc.; 5) garantías de que no se volverá a repetir la violencia sufrida.

■ *Emoción y razón.* Por último, en la virtud de la compasión se hace especialmente manifiesto el reto de todas las virtudes de sintetizar emoción y razón. La compasión es inicialmente emoción, emoción fuerte que puede desbordarse. No hay que renunciar a ella, pues es lo que le da toda su fuerza motivacional de solidaridad y de esfuerzo por transformar la causa del sufrimiento. Pero debe ser mediada por la razón para que no derive a nuevos males y pueda realizar la justicia.

■ *La compasión en la educación para la paz.* Si he arrancado con esta virtud es debido a que, ante la violencia de ETA, lo primero que debe quedar claro es que tenemos que motivar, desde la educación para la paz, una adecuada, sólida y eficaz compasión por las víctimas: acercándonos a su sufrimiento y a su excelencia, denunciando su instrumentalización (la más cruel de las cuales es considerarlas *medio prescindible*, matándolas), colaborando en la realización activa de sus derechos, evitando dinámicas perversas del nosotros/ellos. Quizá la palabra *compasión*, tan dañada, no sea adecuada y haya que sustituirla por otras próximas como empatía o solidaridad. Habrá que hacerlo, en todo caso, no perdiendo la fuerza específica propia esta virtud. Dado que este ensayo se ciñe al intento de discernir las orientaciones éticas, no hace falta especificar nada más. Aunque por supuesto hay que ser muy conscientes de que de lo que se trata en última instancia es de concretar en la acción educativa (por supuesto, también en la político-social) iniciativas de todo tipo que asuman los supuestos de la compasión así planteada.

La tolerancia

Si con la compasión hemos arrancado centrándonos en la víctima, con la virtud de la tolerancia, que paso a apuntar ahora brevemente, nos centramos en lo que podemos permitirnos y no permitirnos para no pasar a constituirnos como victimarios.

Tolerar tuvo inicialmente el sentido de «soportar» algo que no nos gusta, que «toleramos» como mal menor, pero que si estuviera en

nuestras manos lo suprimiríamos. Los derechos humanos —la justicia— cambian este sentido de tolerancia. De acuerdo con ellos, tolerar una determinada opinión o conducta de los otros significa antes que nada reconocer a ese otro su *derecho* a tener esa creencia, opción ideológica o costumbre diferente de la mía. Luego, la creencia, ideología o costumbre en cuestión puede gustarnos más o menos, pero ante ella nuestra primera actitud, obligada, es la de respeto. Si no nos gusta, podemos entrar en un diálogo con los otros (la tolerancia muestra así que no es indiferencia respecto a lo que digan o hagan los demás), pero con la intención de convencer, nunca de forzar.

El que es más afinadamente tolerante tiene algo más. Valora el que exista la diferencia y la pluralidad, porque entiende que es expresión de la autonomía de las personas y porque muestra modos diferentes de ser humanos que revelan una gran riqueza. La verdad no es vista como algo que se puede imponer por la fuerza a la libertad, sino como algo que la libertad busca autónoma y responsablemente, incluso con el riesgo de equivocarse. En coherencia con esto, el tolerante afinado tiene de arranque una actitud positiva hacia el otro, está dispuesto a aprender del diferente, a entrar en un diálogo con él para aprender y compartir.

■ *El límite de la tolerancia.* La tolerancia, sin embargo, tiene un límite. No puede admitir aquellas conductas que, aceptadas, hacen imposible el principio de tolerancia. Concretamente, no puede admitir a los intolerantes. Ser intolerante es intolerable. Esto puede parecer un juego de palabras, pero es algo fundamental. La tolerancia sólo se define adecuadamente cuando se concretan adecuadamente los límites de lo que se puede tolerar. Y lo que no se puede tolerar es el quebrantamiento de los derechos humanos, comenzando por los más básicos de la vida y la libertad. El tolerante es aquí no el que se inhibe, sino el que lucha denodadamente contra esas conductas. Sólo que, detalle fundamental, lucha contra ellas en el más escrupuloso respeto de los derechos humanos, porque de lo contrario se hace culpable de la intolerancia que pretende combatir.¹²

■ *La perspectiva de la tolerancia en la educación para la paz.* También aquí está muy clara la aplicación que puede hacerse, en nuestro

12. He desarrollado más ampliamente estas cuestiones en: *Sobre la tolerancia y lo intolerable*, Bilbao, Bakeaz, 1994 (Cuadernos Bakeaz, 4), trabajo reproducido también como primer capítulo de este libro, y en *Perspectivas de la tolerancia*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1997.

caso desde la educación para la paz, a la violencia de ETA y su entorno. De algún modo, se nos vuelve a plantear lo que se indicó en el apartado sobre la neutralidad del educador:

- Por un lado, *hay que educar para la tolerancia*: la que respeta ideas diferentes, en nuestro caso en torno a las identidades nacionales, y sólo entra en confrontación con ellas en los supuestos dialógicos y democráticos; la que incluso está abierta empáticamente a ese diferente para colocarse en su lugar, para aprender de él o para encontrar fórmulas en que las diferencias de todos puedan vivirse lo más cómodamente posible.
- Por otro lado, *hay que educar para vivenciar correctamente el sentido de lo intolerable*: para no transigir con quienes son intolerantes, denunciando y combatiendo sus conductas (la evidente intolerancia de la violencia asesina, chantajista y de persecución de ETA debe ser explícitamente abordada partiendo de estos supuestos en la educación para la paz); para no transigir tampoco con medios de lucha contra esta violencia que sean irrespetuosos de los derechos humanos.

En el esquema que aquí estamos trabajando se trata en concreto de hacer de esta tolerancia una *virtud* y no sólo un principio, esto es, una disposición interiorizada que se manifiesta habitualmente en nuestras relaciones con los diferentes. Para ello pueden ayudar otras virtudes que se están abordando aquí, como la adecuada compasión o la mansedumbre, siempre que asuman, como vamos resaltando, la justicia.

La fortaleza y la valentía

Cuando aparece el victimario, cuando aparece el intolerante, como en el caso de la violencia que nos ocupa, la educación para la paz debe plantearse qué virtudes son las más adecuadas para enfrentarse a él y a lo que implica. Las primeras que pueden venirnos a la mente son la fortaleza y la valentía. Aquí voy a sintetizar ambas, aunque cabría hacer el siguiente matiz entre ellas: la fortaleza sería una virtud más genérica (la que conviene tener para afrontar las dificultades de cualquier tipo, internas o externas) y la valentía sería la que específicamente nos capacita para afrontar lo que vemos como un peligro, amenaza o mal que nos puede dañar.

Esta mera enunciación muestra que nos hallamos ante virtudes que presuponen que practicar el bien puede, en un momento deter-

minado, ser difícil, por lo que se precisa coraje. Las virtudes, observé en su momento, no apuntan inicialmente a la cara del deber sino de la plenitud. También éstas últimas, porque todos podemos entender que no sucumbir por miedo ante el otro amenazador es expresión de dignidad. De todos modos, son virtudes que, como ya subrayó Kant, resultan especialmente importantes para tener fuerza para cumplir nuestros deberes ineludibles y difíciles, en este caso, nuestros deberes con las víctimas actuales o potenciales y con la causa de la paz, a pesar de los riesgos. En la misma línea, puede decirse que se trata de virtudes que se convierten, junto con la prudencia, en condición de posibilidad de todas las demás. La prudencia, ciertamente, es decisiva, porque delimita la forma concreta que debe adquirir la práctica de cualquier virtud —incluidas la valentía y la fortaleza— en una circunstancia dada. Pero sin fortaleza no seremos capaces de practicar aquellas virtudes que nos resultan dificultosas por el motivo que sea.¹³

La valentía no presupone ausencia de miedo. Quien tiene ausencia plena de miedo, quien no se siente vulnerable, no es valiente. O está en una situación que no precisa valentía o simplemente es un insensato. Es valiente el que, experimentando ambas cosas, no se deja dominar por ellas. De todos modos, podemos ver en esta cuestión que si en todas las virtudes es muy significativo el temperamento del sujeto, en ésta lo es del modo más relevante. La psicología de cada uno de nosotros nos hace más o menos sensibles al miedo y por tanto más o menos connaturalizados con la valentía. Por eso, la educación del carácter moral de cada persona, la potenciación de la razonable superación del miedo, pero también la aceptación honesta de determinadas limitaciones, forman parte de una educación moral inevitablemente personalizada. No para abdicar de lo que, especialmente pensando en el otro, se nos presentan como deberes ineludibles, sino para encontrar las formas de compromiso adecuado.

■ *Dinámicas de la valentía para ser virtud.* Fortaleza y valentía son, pues, virtudes que nos permiten enfrentarnos a los peligros, que nos

13. De hecho, ya adelanté que *virtus* significa «fuerza»: de algún modo se quiere decir que todas las virtudes tienen dentro de sí *virtus*, fortaleza. Por cierto que éste es un caso más en el que la etimología de las palabras revela el prejuicio androcéntrico: *virtus* viene de *vir*, «varón», es la fuerza, pero la que se presupone en el varón por contraposición a la mujer. Lo mismo pasa con la palabra griega que designa la valentía o coraje, *andreia*, que remite también al varón. Quedan notables residuos de este androcentrismo cuando reivindicamos valentías que tienen claras connotaciones masculinas.

permiten embarcarnos en acciones arriesgadas que pueden traernos males personales que estamos dispuestos a asumir (aunque tratemos de evitarlos). El problema es que, así descrita esta virtud, sirve tanto para hacer el bien como para hacer el mal. El terrorista, con mucha frecuencia, es también valiente en este sentido, y es su valentía la que le hace *eficaz* en función de sus objetivos. Con frecuencia intentamos acusarlo de cobarde, pero la argumentación no debería ir por ahí. Habría que insistir en que se trata de una valentía cierta en su contenido material, pero inmoral por su enmarque y orientación. La valentía pasa a ser virtud (partiendo del supuesto de la unidad de las virtudes) cuando supone estas dinámicas:

- *Una adecuada jerarquización entre lo que se arriesga y lo que se persigue con el riesgo.* Criterio éste que tiene dos derivaciones. En primer lugar, correr peligros graves por objetivos fútiles es un sinsentido: falla aquí la dimensión de razonabilidad que hay que pedir a la emoción en la virtud. En segundo lugar, el objetivo perseguido no debe ser sólo muy importante para el sujeto desde su mero punto de vista, sino que debe ser importante desde el punto de vista moral; esto es, la valentía como virtud está orientada a algo que debe ser percibido como un bien.
- Puede aparecer un problema: cabe perseguir algo que se considera un bien (por ejemplo, la afirmación de la patria, la difusión de la propia creencia religiosa), asumiendo riesgos que implican quebrantar otro bien (por ejemplo, matar en condiciones arriesgadas para el asesino). *Aquí es donde se muestra que la valentía, para ser virtud, tiene que integrar además la justicia, el respeto de los derechos humanos.* Esto último debe tenerse presente incluso cuando la acción valiente va dirigida contra el violentador, es una reacción ante él.
- *La valentía es virtud cuando integra también la prudencia:* en la ya señalada proporcionalidad entre el riesgo y el objetivo perseguido, en la medida en la asunción del riesgo (se debe huir de los extremos de la cobardía y de la temeridad), en el adecuado equilibrio entre la atención a la acción que se impone por deber y las circunstancias existentes; en la búsqueda de medios y estrategias de riesgo que expresen todo lo precedente y que no contradigan a la moralidad; en la atención al conjunto de consecuencias que generará la acción emprendida. La prudencia que se inserta en la valentía no es, por supuesto, una forma *elegante* de cobardía, no es la

pusilanimidad adobada de razones que se convierten en excusa de lo inexcusable. Tampoco la mera astucia, que se pone estratégicamente al servicio de los propios intereses desentendiéndose de lo que debemos a los otros. La prudencia discierne moralmente sobre los peligros asumibles y sobre los modos de asumirlos, pero está dispuesta a ir hasta el final, a orientar a la valentía a asumir el riesgo de la propia vida cuando, analizados los diversos factores en juego, es una opción que se impone.

■ *La fortaleza y la valentía en la educación para la paz.* Las aplicaciones al campo de la educación para la paz enfrentada a la violencia de ETA surgen de nuevo con facilidad. El educador que ejerce su actividad en el País Vasco, donde esta violencia emerge y arraiga, que está en contextos escolares en los que se hace latentemente presente a través de sus partidarios, sabe que corre ciertos riesgos personales cuando públicamente decide enfrentarse a ella; sabe que corre riesgos pedagógicos al desencadenar dinámicas que quizá no pueda controlar; y si su compromiso cívico con la paz desborda los marcos docentes, el riesgo aumenta. El educando que en el contexto educativo o de relaciones informales entra en confrontación firme y activa contra esta violencia, es consciente igualmente de que asume determinados riesgos. La fortaleza y la valentía, vividas de acuerdo con las pautas señaladas, tienen que estar ahí para afrontarlas; admitiendo personalizaciones en los procesos, pero sin que ninguna de ellas sea huida; sumándose a estrategias colectivas que a la vez que aumentan la eficacia estimulan la propia fortaleza; ideando caminos pedagógicos adecuados; etc.

La mansedumbre

Si la fortaleza y la valentía se enfrentan al mal es para intentar acabar con él. A veces la única estrategia que nos es dada es la de la resistencia. Otras veces, con todo, vemos que es posible el ataque que, como se ha adelantado, debe utilizar medios que no contradigan los derechos humanos. ¿Con qué talante conviene vivir la resistencia y el ataque cuando se persigue concretamente el objetivo de la paz? Es algo a lo que nos puede ayudar la virtud más bajo sospecha de las que cité al principio, la mansedumbre.

Una persona *mansa*, en el lenguaje coloquial, es una persona bonachona, que no creará dificultades, que incluso estará atenta a los demás, pero que será incapaz de enfrentarse a los otros para

reclamar sus derechos o los de los demás, mucho más aún de enfrentarse a la violencia. Así vista, la mansedumbre es ciertamente algo demasiado alicorto como para llamarlo virtud. Parecería que le faltara precisamente fortaleza. Pero no es ésa la definición de esta virtud. Ciertamente es lo contrario de la crueldad y la violencia, pero no es resignación en el peor sentido de la palabra. Como dice Comte-Sponville, «es una valentía sin violencia, una fuerza sin dureza, un amor sin cólera»,¹⁴ un vigor apacible que inclina a hacer el bien en el respeto exquisito al otro, sin producirle sufrimiento; la fuerza de la suavidad tranquila que no deja de ser firme y constante. En la versión de Aristóteles es el justo medio entre la cólera y la placidez excesiva. Esto significa que de algún modo puede participar de una moderada cólera, pero no es eso lo que la anima propiamente, no es ése el motor de su fuerza, aunque en un momento dado pueda ser su desencadenante.

Se la alía con virtudes como la paciencia y la humildad, esta última en la medida en que es concebida como conciencia de lo que somos, y por tanto de nuestras limitaciones y flaquezas, lo que es muy fecundo, pues, en palabras del propio Comte-Sponville, «sin la humildad el yo ocupa todo el espacio disponible, y sólo ve al otro como objeto de concupiscencia o como enemigo».¹⁵ La humildad deja un espacio disponible en tales condiciones que, para que se colme positivamente, pide ser ocupado por la mansedumbre.

Proyectada esta virtud al plano público y concretamente a la persecución de la paz, se emparenta decididamente con la noviolencia. Por su propio talante, ésta llama a la mansedumbre como actitud interior de quienes la viven. Es cierto que no podemos absolutizar una mansedumbre y su correlato cívico noviolento que permite que triunfe la violencia. El autor que acabamos de citar dice a este respecto que hay que distinguir entre pacífico y pacifista, para aceptar sólo al primero porque el radicalmente noviolento, dice, acaba siendo cómplice objetivo de la violencia. En este terreno, nos sugiere, hay que entrar en el cálculo utilitario, aceptar aquellas violencias y muertes (por ejemplo, la pena de muerte) que prueban que salvan muchas más vidas. Entiendo, por mi parte, que hay que asumir el reto presente en esta distinción, en el sentido de que debe apuntarse hacia una noviolencia que se muestre realmente eficaz contra el mal. En este sentido, de nuevo la mansedumbre pide coordinarse no sólo con la prudencia, sino con la justicia. La noviolen-

14. Comte Sponville, o. cit., 225.

15. *Ibidem*, 181.

cia a la que podemos aspirar es aquella que se muestra adecuada para cumplir las exigencias básicas de ésta y que desde ahí aparece además como impulsora de la humanización de las relaciones. En cuanto a la concreción de lo que esto puede suponer, remito al lector a otros lugares.¹⁶

■ *La mansedumbre en la educación para la paz.* Cierro también la presentación de esta virtud con algunas pistas respecto a su aplicabilidad para el caso de la educación para la paz confrontada con la violencia de ETA. Marca, si se quiere, un talante en la forma de lucha contra ella. No quiere ser lucha destructora, ni impulsada por el odio ni generadora de odio, ni creadora de más dolor, sin que eso signifique renunciar a la firmeza y a la constancia. Tiene que estar alerta sobre sí misma, para no ignorar la justicia, para no ser una mansedumbre que las víctimas no pudieran vivir sin dañar su dignidad. Pero se percibe como una fuerza especialmente adecuada para llegar hasta el fondo de la violencia, hasta las actitudes más negativas. Sin ingenuidad, por supuesto. Una mansedumbre así, es mi opinión, merece ser cultivada en los procesos educativos. Aunque entiendo, por otro lado, que sigue siendo virtud bajo sospecha, llamada a confrontarse con quienes, trabajando honestamente por la paz en el marco de los derechos humanos, entienden que no es precisamente la actitud más adecuada. No es ciertamente una virtud a *exigir*, pero sí podemos invitar a ella, aceptando el debate en la propia invitación, en el propio proceso educativo.

EDUCAR EN CONSENSOS PREPARTIDISTAS

Entiendo que lo que se ha planteado en el apartado en torno a la neutralidad se impone decididamente en la educación para la paz, como condición y orientación básica derivada de una ética cívica que emerge de los derechos humanos. Lo que hemos visto en la parte relativa a las virtudes se presta ya a enfoques plurales legítimos, al menos en aquellas cuestiones que no están estricta y nítidamente relacionadas con las virtudes cívicas; aunque creo que también son razonable-

16. He tratado por mi parte este tema, aplicado al campo de la educación para la paz, en *La noviolencia en el ámbito educativo*, Bilbao, Bakeaz, 2000 (Cuadernos Bakeaz, 37), reproducido también como segundo capítulo de este libro. Con un enfoque más político-social puede verse el artículo de opinión «¿Aún la noviolencia?», inicialmente publicado en *El Correo*, 30/01/03, y reproducido en *Trabajadores de la Enseñanza*, 241 (2003), 34-35.

mente factibles los acuerdos entre quienes queremos comprometernos en la educación para la paz en general y frente a la violencia de ETA en particular. En cambio, lo que se va a abordar en esta parte se abre no sólo a la pluralidad sino a la discordia. Soy plenamente consciente de ello. Y por eso, en modo alguno pretendo que lo que sigue tenga la evidencia moral de lo precedente. Pero, dado que lo considero importante, lo explícito precisamente para su posible debate, para que incluso en torno a esto intentemos determinados consensos que, por cierto, pueden consistir en asumir y gestionar positivamente determinadas expresiones de pluralidad.

Si considero importante hablar de consensos preparpartidarios en una reflexión dedicada a la educación para la paz frente a la violencia de ETA, se debe a que en el clima político que estamos viviendo se está haciendo referencia a una confusa mezcla entre nacionalismo vasco y terrorismo de ETA. Si pretendemos luchar contra éste, no nos queda más remedio que afrontar esa cuestión. Y si queremos luchar a través de la educación, conviene que la afrontemos tratando de definir con precisión lo que se nos impone a todos preparpartidariamente, esto es, aquello que deberemos proponer para su aceptación a todos los educandos, para que luego, partiendo de esa base y compartiéndola, cada uno haga las opciones partidarias que considere oportunas.

Sobre el nivel uno de lo preparpartidario y el nacionalismo

Ante la cuestión que se acaba de esbozar, puede ofrecerse una respuesta contundente, supuestamente clarificadora de ese preparpartidario que estoy proponiendo buscar como guía para los educadores. Se dirá: el nacionalismo vasco, rotundamente étnico, es, por su propia definición, excluyente y coaccionador; ETA es la expresión violenta extrema de lo que el nacionalismo como tal incuba en su seno. Por consiguiente, toda lucha sincera contra ETA debe ser lucha contra el nacionalismo vasco en cuanto tal. Este nacionalismo no puede tener cabida en la pluralidad que cabe admitir. Esto es algo, se concluye, que también deberían tener en cuenta quienes trabajan en la educación para la paz.

Esta tesis no se expresa de modo tan contundente en nuestra sociedad, pero ciertamente está ahí, defendida por un sector significativo. ¿En qué medida debemos asumirla como cierta? El nacionalismo vasco debe reconocer que tiene dos lacras que pueden dar base a dicha tesis:

- Por un lado, están sus orígenes románticos, con su correspondiente versión organicista y prorracista: sólo despegándose nítidamente de ellos a través de una potente transformación, puede no hacerse merecedor del reproche precedente. Algunos dirán que ese despegue no se ha producido. Por mi parte, creo que en el nacionalismo no violento se ha producido de modo suficiente como para considerar que está situado claramente en la legitimidad democrática, aunque le sigan quedando diversos tics de los que debe ir desprendiéndose.
- Por otro lado, está el hecho de que una de las expresiones de este nacionalismo, la de ETA, es nítidamente intolerable y por tanto denunciante según los supuestos prepartidarios que hay que tener en cuenta en la educación para la paz. Ahora bien, creo que así como no puede olvidarse que es también nacionalismo vasco (frente a quienes dicen que ya sería otra cosa), tampoco debe olvidarse que es sólo una de sus versiones, la decididamente rechazable. Hay que saber separarlas. Con todo, el hecho de que pueda hablarse de nacionalismo vasco pacífico y violento debe alertar al primero, a fin de que no se deje contagiar por el segundo en ninguna de sus formas, para que mantenga una nítida distancia respecto a él.

Si se estuviera de acuerdo con estas consideraciones, desde lo prepartidario asumido como universalizable en la tradición de los derechos humanos, el encarnado en los valores de la tolerancia y el pluralismo liberales (lo voy a llamar nivel uno de lo prepartidario, por las razones que luego expondré), ya no podríamos concluir en el no al nacionalismo vasco. Deberíamos concluir en el «depende». En lo prepartidario que expresa el consenso a partir del cual se regulan los disensos debería incluirse la posibilidad del nacionalismo vasco y de otros nacionalismos (como el español), con tal de que se ajustaran a determinadas características: precisamente a las que no contradicen la ética cívica, a las que podrían definir ese nacionalismo como liberal y social. Es la tesis a la que me apunto. Y por mi parte, concreto esas condiciones de legitimación moral del nacionalismo en las siguientes:

- Debe estar definido propiamente por la referencia a una cultura (nacional), no por la referencia a la ascendencia biológica, haciendo así que la elección (y las posibilidades de integración) prime sobre la adscripción.

- Debe tratarse de una cultura *tenué*, no *densa*, esto es, una cultura que no reduce la autonomía personal de los connacionales sino que la respeta e incluso la potencia.
- Debe ser un nacionalismo abierto, en un doble sentido: con mecanismos no sólo de salida sino de entrada respetuosos y acogedores; y con perspectiva de solidaridad no sólo *ad intra* sino también *ad extra*, es decir, abierto a la justicia internacional.
- Debe reconocerse como nacionalismo en la autoconsideración de su comunidad como sujeto colectivo último de decisión política; esto es, reclamando el derecho de autodeterminación, lo afirma no sólo *ad extra*, frente a las otras naciones, sino también *ad intra*, como reconocimiento de la autodeterminación de cada ciudadano.

Por supuesto, habría que desarrollar lo que significa cada una de estas características, así como lo que supone asumirlas políticamente. No es éste el lugar para hacerlo.¹⁷ También hay que ser conscientes de que ningún nacionalismo realiza plenamente lo que aquí se propone. Pero la idea es que estará tanto más legitimado cuanto más se acerque a la versión cultural, *tenué*, abierta y de coherencia en los supuestos de autodeterminación. Esto puede permitirnos decir que, por poner un ejemplo, el nacionalismo noruego (que ciertamente existe)¹⁸ está nítidamente en la órbita de lo legítimo, mientras que otros como el de ETA están nítidamente en el ámbito de lo ilegítimo.

17. Por mi parte, he desarrollado en un amplio estudio lo que puede suponer la autodeterminación y a partir de ella algunas de las otras características en: «El derecho de autodeterminación en la teoría política actual y su aplicación al caso vasco», en VV.AA., *Derecho de autodeterminación y realidad vasca*, Vitoria, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2002, 325-424. En este estudio defino también términos confusos como *nación*, *nacionalismo*, *autodeterminación*, etc., que aquí utilizo sin más precisiones.

18. Puede decirse que hay nacionalismos explícitos —los que luchan por una autoafirmación nacional problemática— y nacionalismos latentes —los que viven fácticamente la situación nacional de tal modo y con tal consistencia y *naturalidad* que no necesitan perseguirla como objetivo político—. Entiendo que hoy en día la gran mayoría de la población de los diversos países asume su referencia nacional, de un modo u otro. Creo que incluso bastantes de quienes postulan la opción postnacional (a la estela de las propuestas de Habermas) lo que postulan en realidad es una opción nacional *tenué* (que no está nada mal, pero que sigue siendo nacional).

Aplicado esto al tema que nos ocupa. Los educadores y educadoras por la paz tendríamos que asumir que dentro de la pluralidad que lo prepartidario permite y sustenta está también la pluralidad en torno a lo nacional, con tal de que se expresara acorde con criterios como los que se han avanzado. La educación para la paz debería hacer hincapié en resaltar tales criterios, para que luego cada uno pudiera decidir si se apunta a lo nacional (y a qué nacional). Es decir, frente a esta cuestión se mantendría el compromiso del educador frente a los nacionalismos ilegítimos (como el de ETA), con lo que retomamos la no neutralidad de la que hablábamos en el apartado precedente, y su neutralidad respecto a nacionalismos legítimos (o sus posibles pronunciamientos en contextos no propiamente educativos o en cualquier caso no proselitistas).

Sobre el nivel dos de lo prepartidario y el plurinacionalismo

De lo que antecede puede desprenderse que el prepartidismo que debe tener presente el educador es el que coincide con el esquema de tolerancia y pluralismo que se ha ido formulando en la tradición liberal. El acuerdo sobre lo prepartidario significaría en última instancia un acuerdo sobre los deberes básicos ligados a los derechos de libertad e igualdad. En ello debería centrar su labor el educador para la paz. Después, sobre ese prepartidario asumido y respetado, podría surgir la pluralidad partidaria —consistente en medida decisiva en las diversas concreciones que puede tener la relación entre igualdad y libertad—, así como otras formas sociales de pluralidad.

Con todo, la cuestión es más compleja. Históricamente, los esquemas de tolerancia y pluralismo han cuajado no sólo *a la vez* que los Estados-nación, sino en el *contexto* de éstos. Es decir, el pluralismo partidario liberal *fáctico* no sólo ha tenido como sustrato prepartidario el respeto a los principios de tolerancia y pluralismo; ha tenido también —continúa teniendo— el sustrato prepartidario compartido de la identidad y cultura nacional (nivel dos, que nos permite hablar del anterior como nivel uno). En efecto, los partidos estado-nacionales y la gran mayoría de las expresiones sociales de pluralidad no sólo se identifican con ella sirviéndoles así de lazo de unión, sino que además esa identidad y cultura les aporta referencias e instrumentos decisivos para el debate político (una lengua, una historia, el sentimiento de compartir un proyecto colectivo, etc.) y les sirve de impulso para las medidas de solidaridad, de

reparto de bienes. Todos sabemos que la educación ha sido precisamente uno de los agentes privilegiados de esa *conciencia nacional* de los miembros del Estado y uno de sus reflejos más manifiestos. Esto es, aunque con frecuencia se dice lo contrario, lo prepartidario realmente existente en los Estados liberales no es sólo un *demos*, una procedimentalidad democrática; es además un *ethnos*, una referencia a una cultura y una identidad nacionales, que, si no quieren contradecirse con el *demos*, deben, por supuesto, ser tenues y abiertas.

Quienes en parte han hecho manifiesta esta dinámica y en parte la han puesto en crisis han sido las minorías nacionales en los Estados-nación y los inmigrantes extranjeros dispuestos a arraigar y a organizarse socialmente partiendo de su etnocultura diferenciada. Pensando ahora concretamente en las primeras, dado nuestro tema, cuando un colectivo dentro del Estado nacional se identifica como nación (como en el caso del soporte social del nacionalismo vasco), crea un especial conflicto porque hiere el sentido de identidad nacional de la mayoría, lo que se suponía prepartidario, que pasa a ser partidario. Se ve además entonces que el mero *demos* no sirve para resolver el problema —aunque será decisivo no ignorarlo—, porque lo que se pone en entredicho (si se trata de nacionalismo democrático) no es ese *demos* sino el marco poblacional en el que se ejerce.

En principio, parece que estas consideraciones nos alejan del objetivo de este trabajo: el de la educación para la paz ante el terrorismo de ETA. Pero pienso, por mi parte, que reflexionar sobre el lugar del nacionalismo puede ayudar a hacer distinciones y a diseñar un prepolítico en tales condiciones que se conviertan en aliados para la causa de la paz en su conjunto y especialmente frente a una violencia como la de ETA que se pretende nacionalista. Además, no podemos ignorar que el actual conflicto estrictamente político entre identidades nacionales en el País Vasco tiene tales grados de crisis que merece también una especial atención por parte de la educación para la paz, lo que no podrá ser si no hace las oportunas aclaraciones al respecto.

Para concretar la postura que cabría asumir en la educación para la paz ante esta cuestión, conviene analizar primero las opciones posibles frente al problema planteado de conflicto de identidades nacionales dentro de un Estado concebido oficialmente como mononacional. Puede, en primer lugar, entenderse que existen derechos firmes para mantener, con la fuerza de la legalidad vigente —nacional e internacional—, la mononacionalidad del Estado. O puede plantearse, al contrario, que las minorías nacionales, remi-

tiéndose al derecho de autodeterminación, tienen derecho a constituirse como unidades primarias en las que articular el *ethnos* y el *demos*, abriéndose a partir de ahí un abanico de posibilidades (desde las más federales hasta las más independentistas). O puede, por último, postularse la ruptura entre *ethnos* y *demos*, proponiendo avanzar hacia Estados en los que no exista más cultura pública que la cultura política común del procedimentalismo democrático (*demos*), quedando todo lo demás, también las identidades nacionales, en el ámbito de la dinámica de libertad asociacional de la sociedad civil (postnacionalismo).

No es objetivo de estas líneas continuar la reflexión en esta dirección, algo que por mi parte he hecho en otros lugares en los que defino mis planteamientos al respecto (cf. nota 16). Pero sí ver cómo conviene afrontar esta problemática en la educación para la paz. Sugiero estas orientaciones:

- La educación para la paz, reconociendo que hoy por hoy no se impone argumentalmente de modo taxativo ninguna de las propuestas, debe fomentar el clima en el que pueda tener lugar el debate sereno sobre los fundamentos ético-políticos de las tres y sobre sus condiciones de realización justa. Debe separarse tal debate de la lucha democrática contra la violencia de ETA, en la que todos los que creemos en el *demos* tendríamos que coincidir diseñando y ejecutando estrategias políticas y educativas coordinadas, y estando especialmente atentos a apoyar a aquellos que por la presión terrorista tienen dificultades especiales en participar en él.
- La educación para la paz enmarcada en un concepto positivo y amplio de paz —como el que se postula aquí— insistirá en que cualquier opción que se tome debe implicar la acogida e incluso la potenciación de la paz y la justicia internacional o global en un mundo como el nuestro, con sus dinámicas globalizadoras, sus movimientos migratorios, sus graves conflictos, etc. Esto es, si se defiende un *demos* articulado con un *ethnos* nacional, habrá que mostrar que se hace de modo tal (con tales transformaciones respecto al presente) que genera una dinámica que se acaba proyectando en el mundo entero, tendente a cubrir las necesidades básicas de todos los humanos y a garantizar sus capacidades fundamentales, así como la convivencia pacífica. Y si se defiende que el *ethnos* pase al campo de lo privado, habrá que mostrar cómo es realmente factible y cómo sirve a esta misma causa.

- La educación para la paz no puede olvidar que es, dicho con otro nombre, educación para el conflicto, para la resolución o gestión positiva de los conflictos. Desde este punto de vista, hará especial hincapié en que las orientaciones al respecto que han adquirido ya solidez en el campo de la llamada *investigación para la paz* se tengan también presentes para este caso de conflicto de identidades nacionales. En este sentido, podrá estar especialmente atenta a destacar la relevancia de aquellas soluciones mediadas y mediadoras que podrían lograr el acuerdo de las partes, según la percepción de que todos ganan aunque nadie gane todo lo que inicialmente quería.
- La educación para la paz potenciará aquellas situaciones de identidad que se muestran más plenas y más pacíficas, las que Walzer llama «identidades complejas» y que se pueden relacionar con lo que otros¹⁹ denominan *cross cutting cleavages*, líneas de división de afiliaciones entrecruzadas. En nuestro caso, se potenciará que nadie se vuelque en una identidad etnonacional simple, sino que, al revés, entrecruce su posible afiliación étnica con otras (que también pueden ser étnicas —doble nacionalidad—, pero igualmente de otros tipos: religiosas, profesionales, de género, etc.), de modo tal que no se refuercen unas a otras en un marco de simplicidad sino que diluyan sus versiones dogmáticas al relativizarlas en su entrecruzamiento y al hacernos entrar en múltiples dinámicas del nosotros-ellos.

Sobre el posible fomento de la vasquidad como prepartidario

He comenzado indicando que hay un nivel prepartidario claro (el relativo a la tolerancia, el pluralismo, la resolución democrática de los conflictos, esto es, el que se desprende básicamente de los valores de libertad e igualdad) que la educación para la paz tiene que tener muy presente para promover un consenso en torno a él cuando afronta la violencia de ETA. He resaltado a continuación que ese ámbito se ha vivido y se vive fácticamente adherido a otro prepartidario con frecuencia no declarado, el de las identidades y culturas nacionales de los Estados-nación. Ante la

19. Por ejemplo, Sartori, del que, compartiendo esta idea, me distancio claramente por lo que respecta a sus tesis sobre la inmigración. Véase *La sociedad multiétnica*, Madrid, Taurus, 2003, 3ª ed.

conflictividad que surge cuando aparecen en él las minorías nacionales, he sugerido un prepolítico específico que puede verse como puesta en crisis —relativa— del segundo nivel prepartidario —el nacional— y como aplicación a esta situación de conflictividad del *espíritu* del primer nivel. ¿Quiere esto decir que debemos pararnos ahí como educadores, que debemos renunciar en la educación para la paz a todo prepartidario culturalmente marcado, en este caso etnonacional?

Si se asume la propuesta postnacional antes mencionada, parece que la respuesta debe ser afirmativa. Pero el tema no es tan sencillo ni siquiera en este caso (mucho menos en los otros). Los mismos defensores de esta postura (así, Habermas) reconocen que no puede darse una cultura política común meramente procedimental que aglutine el patriotismo constitucional, pues siempre estará étnicamente modelada en algún grado (por una lengua o lenguas, una historia, etc.). Es decir, interpreto, por mi parte, que el *demos* siempre estará encarnado en un cierto *ethnos* con características inevitablemente particulares. Y quizá ese *ethnos*, a su modo, tenga que formar parte de lo prepartidario. Sólo que, a lo mejor, habría que hablar de *ethnos* diversos en diversos planos (local, nacional, estatal, europeo, global) que actuarían a su modo según los ámbitos de juego del procedimentalismo democrático. Uso reiteradamente el lenguaje hipotético porque reconozco que me muevo con diversas dudas en este terreno.

Si se está de acuerdo con esto, y por mi parte me inclino a ello, podría decirse que en cada ámbito en que funcione el pluralismo político, junto al nivel prepartidario uno, cabría postular un nivel prepartidario dos en el que el primero se encarna y se vive en una específica comunidad de pertenencia. Y que ese prepartidario es hoy en día especialmente consistente en el ámbito nacional. Esto debería tenerse presente en la vida política, pero también en la educación para la paz como educación para la convivencia y el conflicto. Voy a trabajar aquí esta hipótesis, planteando la posibilidad de que la educación para la paz traspase, con las debidas precauciones, el nivel uno de lo prepartidario.

De hecho, probablemente habría que reconocer que tanto el movimiento por la paz como la educación para la paz, cuando están situados en ámbitos estatales en los que no hay especial conflicto de identidades nacionales, actúan, más o menos inconscientemente, enraizados en el sustrato nacional (continuando con el ejemplo noruego, actúan en ese país en el supuesto de su noruegidad y en el marco de la misma) incluso cuando se proyectan internacional-

mente (son entonces cosmopolitas, pero desde Noruega). Sólo que en este ejemplo lo tienen relativamente sencillo, por la ausencia del antedicho conflicto. ¿Cómo se afrontaría esto cuando tal conflicto se da, como en el caso vasco, esto es, cuando se da dentro mismo de lo que se postula como posible nación? (Recordemos que la conciencia plurinacional de pertenencia se da dentro del propio País Vasco, no sólo entre éste y el resto del Estado español —y francés—).

Aquí, si queremos ser fieles al pluralismo, no podemos asentar la unidad prepartidaria en la conciencia nacional, porque es diversa. Asentarla únicamente en el procedimentalismo democrático parece, por otro lado, que es insuficiente para la cohesión necesaria, e incluso antropológicamente imposible. Habría entonces que postular una etnicidad que fuera capaz de unir a todos (de darnos una cohesión societal básica) y a la vez de servir de base a la pluralidad de referencias nacionales. Algunos le han puesto ya un nombre: vasquismo o vasquidad. Pero añadiendo una observación: aunque con base social, de algún modo está por construir. Si esta vasquidad fuera condición de posibilidad de la dinámica democrática y la convivencia pacífica, la educación para la paz —la actuante en el País Vasco— ciertamente estaría legitimada para apoyarla. ¿Cómo podríamos ir definiéndola? Me atrevo a avanzar algunas consideraciones al respecto, sin ánimo, por supuesto, de ser exhaustivo y sin seguridad de acertar.

La pluralidad

Algunos proponen definir la vasquidad por la pluralidad. Pero la sola pluralidad no define nada. Define la pluralidad que se asienta en una unidad compartida. Puede postularse para esta unidad lo que aquí he denominado nivel uno de lo prepartidario, pero por sí mismo eso no distingue la vasquidad de —sigamos con el ejemplo— la noruegidad.

Lo mínimo común

Lo que concrete la vasquidad no puede ser algo que constituya a los vascos como sujeto de soberanía nacional, porque entonces no abarcaría a los no nacionalistas vascos. Tiene que ser algo que permita afirmar, de modo plenamente asumido por unos y otros, que es tan plenamente vasco el nacionalista como el no nacionalista. Ahora bien, no es fácil encontrar elementos para la misma distintos de aquellos a los que se remite el nacionalista. Probablemente se

trata de asumir esos elementos pero en un nivel básico que luego puede continuarse o no en relectura nacionalista.

La residencia

Avanzando ya en rasgos positivos, podría definirse la vasquidad por la residencia en el territorio definido como vasco. La residencia, independientemente de la ascendencia o lugar de nacimiento, debería dar la ciudadanía vasca, con sus derechos y deberes. Pero esto no se identificaría automáticamente con la etnicidad vasca —sentirse culturalmente vasco—, que, no imponible a nadie, tendría que ser fruto no de la adscripción sino de una elección compatible con la pertenencia a otra etnicidad y abierta a todos. Esta referencia al territorio define, como vemos, muy pluralmente la vasquidad, pero de modo a su vez impreciso, puesto que caben dentro de ella quienes no se sienten vascos y a su vez quienes fuera de ella se sienten vascos —emigrantes, con ascendientes, etc.—. (Además, está el polémico caso del territorio navarro, que debe resolverse mediante la decisión democrática de sus ciudadanos). De paso, nos ha llevado a otro aspecto de la vasquidad: el de la conciencia subjetiva de sentirse vasco.

La identificación con las instituciones

Otro elemento positivo de la vasquidad puede ser la identificación con las instituciones políticas propias. Pero también éste es un referente complicado, porque no hay correspondencia firme entre ciudadanos que se sienten vascos e instituciones que los amparan en su condición de tales. Únicamente existen de modo generalizado, como instituciones vascas, las propias de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), que integran sólo parcialmente la identidad vasca de los ciudadanos. En este terreno, postular una vasquidad común podría significar:

- que todos los ciudadanos de la CAV nos sintiéramos identificados con nuestras instituciones propias, al margen de quienes las gobiernen;
- que los gobernantes deben hacer el correspondiente esfuerzo por que así sea, aunque hay que reconocer que existe un momento partidista —son elegidos por programas nacionalistas o no nacionalistas— que hace objetivamente compleja esta tarea;

- que no deberíamos considerar estas instituciones y el referente legal en las que se asientan —constitución y estatuto— como inamovibles, aunque llegar a un acuerdo entre vascos sobre los mecanismos para su transformación es ciertamente complicado;
- que sería muy aconsejable impulsar relaciones específicas entre las instituciones de los territorios implicados: el nacionalismo vasco gobernante debe tratar de evitar toda tentación invasora en este sentido, y el no nacionalismo vasco gobernante debería no sólo evitar estrategias de obstaculización sino impulsar estrategias de colaboración que respondan a la compleja y variada opinión de la ciudadanía de sus territorios (Navarra e Iparralde —País Vasco francés—);
- que la mayor cohesión institucional futura entre los territorios debería dejarse a la evolución de la conciencia ciudadana al respecto y a su expresión democrática.

La cultura

Pasando a elementos más materiales de la cultura, podríamos remitirnos a aspectos difícilmente concretables, pero reales, en el terreno de las costumbres, a la conciencia de ser sujeto colectivo en torno a una historia común (asunto también polémico en su concreción), a una lengua propia, etc. Sólo unos apuntes en cuanto al referente lingüístico. La vasquidad inclusiva sería aquella que se reconoce en la complejidad de su tradición lingüística, que integra, por tanto, el euskera, el castellano y el francés. La expresión a priori más adecuada de esta integración sería la consecución de una sociedad al menos bilingüe. Lo que implica una política educativa y una política de uso social e institucional de los idiomas que son realmente complejas. Sin entrar aquí en ello, sí se puede destacar que esta condición de vasquidad pediría: 1) que la política lingüística fuera acuerdo de todas las fuerzas políticas, que no fuera opción partidista del nacionalismo vasco; 2) que se asentara sobre esa base de la aceptación honesta y coherente del trilingüismo; 3) que, en función de las circunstancias, diseñara los apoyos precisos que fueran necesarios para las lenguas afectadas, reconociendo concretamente la fragilidad del euskera; 4) que en ello se implicaran no sólo las autoridades de la CAV sino también las de Navarra e Iparralde —respetando, como mínimo, los derechos lingüísticos oficiales—.

El sujeto político

La vasquidad supone un «nosotros, los vascos» como sujeto colectivo. Lo más polémico de la misma es la consistencia que le damos al pensarlo como sujeto político. Es en este punto donde aparece la línea divisoria entre «nosotros los vascos nacionalistas» y «nosotros los vascos no nacionalistas —vascos—». ¿Puede, a pesar de todo, plantearse algún lazo de unión que siga reforzando la vasquidad compartida incluso partiendo de esta constatación? Creo que sí:

- Un aspecto básico es postular una vasquidad cívica, esto es, respetuosa del procedimentalismo democrático: la vasquidad violenta de ETA y sus ramificaciones estaría ahí, pero desde este punto de vista sería un «ellos» al que hay que enfrentarse por adecuadas vías.
- Todos deberían reconocer coherentemente la legitimidad de las dos opciones respecto a la pertenencia nacional, lo que significa: a) que de común acuerdo tendría que quedar garantizado que en cualquier cambio de estatus que pudiera darse, los derechos políticos, culturales y lingüísticos de toda la población vasca gozarán al menos de la misma protección que en el actual marco legal, como gusta de recordar Koldo Unceta;²⁰ b) que reconocer la legitimidad de la opción nacionalista vasca supone no hacer fácticamente inviable que triunfe democráticamente.²¹

La decisión colectiva

Ahondando en la cuestión de la decisión colectiva, la vasquidad compartida podría empujar en principio hacia la búsqueda de

20. Véase «¿Es posible un pacto por la libertad y el pluralismo?», *Bake Hitzak*, 51 (2003), 37-42.

21. El nacionalismo vasco, por su propia definición, se enfrenta a una constitución que afirma la mononacionalidad del Estado. Si ésta resulta fácticamente inamovible en este aspecto, el proyecto de aquél resulta inviable en lo que tiene de más propio. O, dicho de otro modo, una situación como la actual en la que el nacionalismo vasco (y otros *periféricos*), aunque cuente con el 90% de aceptación en su territorio, no triunfa en sus tesis nacionalistas si no tiene el respaldo de los partidos de ámbito estatal, muy poco esperable, puede ser calificada como claramente obstaculizadora de una opción que por otro lado se declara legítima.

soluciones mediadas y mediadoras entre lo nacionalista y lo no nacionalista:

- Desde el punto de vista de la vivencia subjetiva de la identidad, incitaría hacia identidades complejas, que ya se mencionaron antes.
- Desde el punto de vista del estatus y la dinámica política, podría inclinar a explorar cuestiones como éstas: releer del modo más abierto posible el Estatuto de Autonomía vasco, trabajar por una construcción europea que, sin borrar los Estados existentes, potencie el protagonismo de las *regiones*, avanzar hacia un federalismo plurinacional complejo, aceptar un ámbito vasco de decisión pero poniéndole condiciones más exigentes que las de la mera mayoría para cualquier cambio de estatus de autogobierno, etc.

La política de los principios, de la prudencia y de los sentimientos

De todos modos, no puede ignorarse que estas soluciones mediadoras nunca lo son perfectamente. Se colocan inevitablemente, aunque sea del modo menos traumático posible, o del lado del nacionalismo vasco o del no nacionalismo vasco, según donde sitúen en última instancia el ámbito de decisión. En este sentido, incluso en la vasquidad más lograda habrá un elemento de tensión que tendrá que ser gestionado con una muy afinada sensibilidad democrática. Para ello puede ser importante articular correctamente una *política de los principios* (seguir discerniendo lo que puede pedir el derecho de autodeterminación y la justicia), una *política de la prudencia* (atención al contexto interno vasco, el europeo, el del mundo globalizado, que orienta los modos concretos en que conviene realizar los derechos) y una *política de los sentimientos* (que, no reduciendo la política a racionalidad procedimental, no manipula los sentimientos de pertenencia, tratando, al contrario, de que se vivan sin dinámicas de dominio y abiertos a todas las unidades posibles que, sin negarlos, los pueden enriquecer).

He adelantado antes que si la vasquidad es una condición de paz y convivencia, una condición de cohesión para los procesos democráticos y de justicia, sería legítimo que la educación para la paz la considerara expresamente como objetivo, asumiéndola como una especie de prepartidario, a fin de redimensionar un debate político y social con excesiva crispación. Indiqué también antes que ello

debe significar, por un lado, diferenciar tal empeño del objetivo de esta misma labor educativa por crear convicciones activas e informadas frente a la violencia de ETA y, por otro, no ignorar que esa clarificación puede a su vez ayudar a afrontar de modo más adecuado este segundo objetivo. He insistido en que lo dicho en este punto sobre lo prepartidario (en su segundo nivel) tiene fuertes dosis de hipoteticidad. Quisiera por eso que se tomara como un estímulo más para la tarea de la educación para la paz, en este caso frente al terrorismo, tarea decisiva en la que, por decirlo una vez más, entiendo que todos los educadores debemos comprometernos.

Anexo. La Escuela de paz de Bakeaz

Desde su constitución en 1992 Bakeaz ha realizado una intensa actividad en el campo de la educación para la paz y los derechos humanos abriendo diversas líneas de formación, investigación y publicaciones, así como colaborando con diversas instituciones y medios de comunicación. En este momento Bakeaz se propone dar un nuevo paso mediante la creación de una Escuela de paz.

Objetivo general. Esta Escuela de paz tendrá como objetivo la educación 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.

Compromisos. La Escuela de paz expresa un doble compromiso ético y cívico con las comunidades a las que se dirige, la vasca y la navarra, y también un compromiso con la comunidad mundial, de la que nos sentimos miembros responsables.

A quién se dirige. La Escuela de paz se dirige al conjunto de la ciudadanía vasca y navarra, en especial a sus niños y jóvenes, a sus familiares, a sus maestros y profesores, y a cualesquiera otras personas implicadas en su educación.

Objetivos específicos. La Escuela de paz pretende ser 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 también un instrumento de análisis crítico y de denuncia pública.

Posibles entidades cooperantes. La Escuela de paz desea cooperar con las Administraciones públicas, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación, en una tarea colectiva de promoción de una convivencia pacífica fundada en el respeto a la vida y el rechazo de toda violencia, el arreglo pacífico y creativo de los conflictos, la eliminación de todas las formas de discriminación y el pleno disfrute por todos de las libertades reales.

Recursos materiales. La Escuela de paz se propone establecer sedes permanentes en las capitales vascas y navarra y, ulteriormente, en los mayores núcleos de población de ambas comunidades autónomas, dotándolas de los recursos humanos y materiales adecuados.

DECÁLOGO DE LA ESCUELA DE PAZ

La Escuela de paz tiene como horizonte orientador de sus iniciativas un concepto complejo de paz y cultura de paz, porque entiende que las diversas facetas de la misma sólo alcanzan su sentido adecuado cuando se abordan en ese marco de complejidad. Específicamente, tiene presentes, en su interrelación, las siguientes dimensiones:

1. La paz negativa

La dimensión más elemental de la paz es la que se expresa como total respeto a la vida, a la integridad psicofísica y a las libertades de las personas, implicando la ausencia de violencia y coacción directa contra ellas. Está reasumida en la primera generación de los derechos humanos, los derechos civiles y políticos. Supone la dimensión más básica del reconocimiento de la dignidad de todo ser humano. La Escuela de paz impulsará este profundo respeto básico y fomentará la denuncia pública de todo quebrantamiento del mismo, tanto en las relaciones interpersonales y familiares como en la dinámica social y política.

2. La paz de la tolerancia

La paz negativa tiene un primer desarrollo como paz de la tolerancia. Esta paz se identifica con la aceptación de todas las expresiones de la diversidad humana (de opinión, culturales, conductuales...)

que no contradicen, que no destruyen, el principio de tolerancia. Priorizando el valor de la libertad y la autonomía, reconoce como legítima la pluralidad que surge de ellas, incluso si no se está de acuerdo con algunas de sus expresiones. Pero reconoce además que la tolerancia sólo se define y potencia de forma adecuada si se marca correctamente el límite de la misma, lo intolerable. Y lo intolerable está precisamente en el no reconocimiento del valor de la libertad, en la subordinación de la libertad de los otros a nuestras convicciones y nuestro modo de ser (personales o colectivos). La Escuela de paz se inspirará en esta paz de la tolerancia y la impulsará a través de su acción educativa. Esto significa que será neutral ante las diversas expresiones de la pluralidad de nuestra sociedad, pero que no será neutral ante la intolerancia, especialmente la manifestada en hechos de coacción violenta (en particular entre nosotros el terrorismo de ETA y su entorno), pero también la manifestada en opiniones (excluyentes, racistas, etc.).

3. La paz del diálogo y la interculturalidad

La paz de la tolerancia es desbordada positivamente en la paz que no sólo reconoce el derecho del otro a la diferencia sino que se abre a la interpelación de esa diferencia. Es la paz que impulsa la relación empática entre los que piensan de modo diferente fomentando el diálogo mutuamente interpelador y dispuesto a aprender del otro. Es la paz que fomenta el encuentro entre culturas, porque es visto como vehículo de desarrollo creativo de las mismas y como expresión de la solidaridad entre ellas, partiendo de la convicción de que ninguna cultura realiza plenamente las posibilidades del ser humano y que todas aportan posibilidades dignas de ser tenidas en cuenta. Es la paz que, trascendiendo las diferencias y a la vez protegiéndolas, busca desde el propio diálogo definir y fortalecer los elementos éticos comunes para todas las culturas (para lo que la remisión a los derechos humanos es fundamental) a fin no sólo de tener un referente crítico que permita combatir los abusos intraculturales e interculturales sino de tener también un referente que impulse a la solidaridad activa de la justicia distributiva intercultural e internacional. La Escuela de paz fomentará activamente, a través de sus diversas iniciativas, esta paz del diálogo y la interculturalidad.

4. La paz de la igualdad

No puede defenderse la paz del diálogo si no se defienden a su vez las condiciones que se precisan para que pueda darse un

diálogo auténtico: respeto mutuo entre los interlocutores, igualdad de circunstancias sociales (que todos los implicados en el diálogo dispongan dignamente de los bienes que necesitamos para realizarnos, individual y colectivamente), reconocimiento recíproco entre grupos culturales de la capacidad de creación cultural, protección pública no discriminatoria, etc. La Escuela de paz no sólo perseguirá fomentar el diálogo como vía de resolución de conflictos y de enriquecimiento mutuo, sino que promoverá también activamente, desde lo que corresponde a iniciativas educativas, la igualdad en las condiciones del diálogo. En esta dimensión de la paz de la igualdad no puede ignorarse la situación de desigualdad estructural —por tanto, de violencia— en que se encuentran las mujeres respecto a los hombres, tanto en los ámbitos privados como laborales o públicos. Por eso será una preocupación constante de la Escuela de paz hacer que la búsqueda de la paz incluya el trabajo por la equidad de género, hacer que la perspectiva de género esté presente en las iniciativas educativas que se tomen.

5. La paz de la justicia social

El desarrollo pleno de la paz de la igualdad nos lleva a la paz de la justicia social, en fuerte conexión con lo que se ha llamado *paz positiva*. Esta expresión de paz comienza viendo en la injusticia estructural (intraestatal e internacional: problemática Norte-Sur) una forma de violencia silenciosa —por ser indirecta— pero enormemente grave. Es violencia porque cercena drásticamente las posibilidades de realización de las personas y grupos. Y es estructural porque ello se debe a que existe una organización social de tal naturaleza que implica que los bienes y recursos están monopolizados por pocas personas y/o son utilizados con propósitos ajenos a nuestro desarrollo. Frente a tal violencia, la paz se define como potenciación de estructuras de distribución equitativa y universal de aquellos bienes que necesitamos para realizarnos. Éste es un modo de paz que asume los derechos económicos, sociales y culturales, así como el derecho al desarrollo, que relaciona indivisiblemente con los derechos civiles y políticos. La Escuela de paz impulsará una concienciación ciudadana activa en torno a la paz como justicia social y apoyará aquellas iniciativas de la sociedad civil que significan una presión política pacífica en pro de una transformación estructural que precisa la toma de medidas realmente transformadoras por parte de los poderes públicos.

6. La paz del derecho a la paz

Muy unido al pacifismo que surge en el marco de la guerra fría está un concepto de paz ligado al que se va formulando como *derecho a la paz*. Surge como reacción ante la carrera armamentista y como contraposición al derecho a la guerra: en una guerra con destrucción mutua asegurada resulta imposible encontrar justa causa y menos aún adecuados medios. El derecho a la paz es así inicialmente el derecho a que se eviten esas guerras con armas nucleares, químicas y bacteriológicas. En este sentido es una parte de la búsqueda de paz negativa, que se concreta especialmente en la exigencia del desarme nuclear. Pero pronto desborda este horizonte porque, por un lado, introduce un claro elemento de solidaridad, típico de los derechos de tercera generación: el derecho a la paz se plantea como el derecho de la humanidad en su conjunto a pervivir; y, por otro lado, muchos van a proponer relacionarlo expresamente con la paz positiva, al indicar que los gastos detraídos a la carrera de armamentos deben desviarse a atender las necesidades sociales de la justicia. Aunque las condiciones geopolíticas de la guerra fría han variado, sigue siendo muy relevante para la paz enfrentarse a la poderosa dinámica armamentista y las formas de guerra y violencia que alimenta. Por eso la Escuela de paz no renuncia a tener presente esta dimensión de la paz, actualizando lo que ha sido tradicionalmente el movimiento por el desarme.

7. La paz de la noviolencia

Si las anteriores dimensiones apuntan a describir la situación de paz que hay que lograr, ahora nos adentramos en la cuestión de los medios a utilizar. Ha sido muy común proponer la búsqueda de esas situaciones de paz a través de la violencia justiciera. Pero la paz generada con violencia es una *paz* violentada. Alineados con posturas como la de Gandhi, entendemos que un instrumento o medio —la violencia— que contradice por su propia naturaleza el fin que persigue —la paz— contamina inevitablemente ese fin. Todo medio es la semilla de lo que construye. Por eso la noviolencia rompe radicalmente con la dicotomía entre medios y fines, porque en definitiva todo reside en los medios. De este modo, al propugnar medios noviolentos, la noviolencia no es una mera *estrategia* para la paz, es la paz en acción que busca expandirse en contextos de violencia y realizarse en plenitud. La Escuela de paz expresa su opción por la noviolencia, consciente del reto que supone cuando es

tomada en su radicalidad, y de la tarea a la que está llamada para que pueda lograr toda su eficacia política.

8. La paz de las convicciones y actitudes arraigadas

La paz implica, como hemos dicho, transformaciones estructurales, se encarna en estructuras de justicia, pero implica también, como se ve con claridad en la opción por la no violencia, convicciones subjetivas arraigadas, se encarna en las mujeres y hombres de paz. Tanto la vía plena de paz como la situación plena de paz son aquellas en las que la dimensión estructural y la subjetiva se articulan y potencian en una especie de *círculo virtuoso*. La Escuela de paz atenderá por eso especialmente a esta formación de la personalidad pacificada y pacificadora. Lo que puede concretarse de dos maneras: como tarea de educación en convicciones arraigadas de paz y no violencia, para lo cual hay que llegar combinadamente a las dimensiones cognitiva, afectiva y motivacional; o como tarea de educación en actitudes de paz (autonomía, empatía, cooperación...).

9. La paz de la gestión de la conflictividad

Propugnar la paz no significa propugnar la ausencia de conflicto. Significa reconocer la condición conflictual de nuestras relaciones y ver en ella una ambigüedad, una posibilidad y un estímulo para avanzar en diversos terrenos y un riesgo para desembocar en la violencia. La situación de paz, por eso, no debe ser identificada con la situación de ausencia de conflictos sino con la situación en la que los conflictos se gestionan —y, llegado el caso, se resuelven— positivamente. Por eso, la educación para la paz que se propugna en la Escuela de paz es una educación para el conflicto, para su manejo creativo a nivel personal y colectivo.

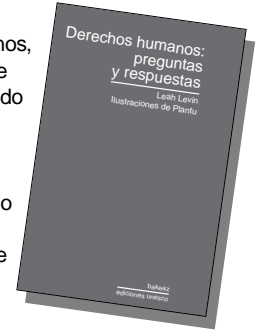
10. La paz de la armonía con la naturaleza

Respetar el equilibrio ecológico puede relacionarse con la paz al menos de dos maneras. En primer lugar, porque, permitiendo un desarrollo sostenible, es un modo de realizar eficazmente la paz de la justicia social no sólo con las generaciones humanas presentes sino con las generaciones futuras. En segundo lugar, porque prolonga actitudes de paz fundamentales como la del respeto o la del no dominio destructor o incluso la empática, exten-

diéndolas al conjunto de la biosfera. Por eso, la Escuela de paz asumirá esta dimensión tanto en lo que afecta a la construcción de la paz como justicia social como en lo que afecta a la educación de actitudes.

Derechos humanos: preguntas y respuestas

Esta obra encargada por UNESCO a Leah Levin, distinguida especialista británica de los derechos humanos, e ilustrada por Plantu, conocido caricaturista francés, fue publicada por primera vez en inglés en 1981. Ha resultado ser un valioso material pedagógico sobre los derechos humanos y ha sido traducida a partir de esa fecha a 16 idiomas. Con ocasión del Cincuentenario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos ha sido revisada, enmendada y actualizada sustancialmente a fin de tomar en consideración lo acaecido recientemente en la esfera de los derechos humanos, aunque conserva en gran medida la estructura de la edición original. Contiene información básica sobre los principales instrumentos relativos a los derechos humanos, los procedimientos empleados para aplicarlos y las actividades de las organizaciones internacionales para fomentar y proteger dichos derechos. En particular, en su primera parte describe el alcance y el significado de la legislación internacional de derechos humanos, prestando especial atención a la evolución de los mecanismos de protección de los derechos humanos y a la importancia de la educación en derechos humanos. En la segunda parte se explica el significado de cada uno de los 30 artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.



Esta publicación es una contribución a la ejecución del Plan de Acción del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). Es una obra de divulgación útil a estudiantes y docentes y a quienes participan o están interesados en el fomento y la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Boletín de pedido

Deseo recibir _____ ejemplares del libro *Derechos humanos: preguntas y respuestas* al precio de 10,82 euros/ejemplar (IVA incluido).

Datos del solicitante

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

Forma de pago: contra reembolso (al importe total deben añadirse 3,00 euros de gastos de envío).

Cuadernos Bakeaz • Educación para la paz

- Xabier Etxeberria, *Antirracismo*. Ref.: CB02.
Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*. Ref.: CB04.
Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Ref.: CB08.
Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo*. Ref.: CB09.
Angela Mª Da Silva Gomes, *Educación antirracista e interculturalidad*. Ref.: CB10.
Pedro Sáez Ortega, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*. Ref.: CB11.
Xabier Etxeberria, *Objeción de conciencia e insumisión*. Ref.: CB13.
Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil*. Ref.: CB20.
Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educación en la reinención de la solidaridad*. Ref.: CB22.
Xabier Etxeberria, *“Lo humano irreductible” de los derechos humanos*. Ref.: CB28.
Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos*. Ref.: CB29.
Xabier Etxeberria, *La educación ante la violencia en el País Vasco*. Ref.: CB31.
Xabier Etxeberria, *La no violencia en el ámbito educativo*. Ref.: CB37.
Martín Alonso, *Universales del odio: resortes intelectuales del fanatismo y la barbarie*. Ref.: CB40.
Xabier Etxeberria, *Ignacio Ellacuría: testimonio y mensaje/Ignacio Ellacuría: testigantza eta mezua*. Ref.: CB47.
Xesús R. Jares, *Educación para la paz después del 11/09/01*. Ref.: CB49.
Johan Galtung, *Conflicto, guerra y paz, a vista de pájaro. Y cómo los aborda el grueso de los políticos y periodistas*. Ref.: CB54.



Boletín de pedido

Deseo recibir _____ ejemplares de los siguientes Cuadernos Bakeaz (2,40 euros/ejemplar):
_____ (indicar referencias)

Datos del solicitante

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

Forma de pago: contra reembolso (al importe total deben añadirse 3,00 euros de gastos de envío).

También es posible formalizar una suscripción anual a toda la colección de Cuadernos Bakeaz, que, además de la educación para la paz, aborda temas relativos a la geopolítica, las políticas de cooperación, los movimientos sociales, la economía y ecología, y la economía de la defensa. El precio de la suscripción (6 números/año) es de 14,42 euros (normal) ó 21,64 euros (instituciones y apoyo). Para más información, póngase en contacto con nosotros.



La educación para la paz ante la violencia de ETA

————— Xabier Etxeberria

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

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