

## *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,<sup>1</sup> 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,<sup>2</sup> 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 significativos<sup>3</sup> (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 decisional. 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.<sup>4</sup> 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 principalista 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 preludia 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.<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> 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 propongamos 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 principalista 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 mermaidas.
- 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.<sup>7</sup> 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».<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup>

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».<sup>11</sup> 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.<sup>12</sup>

■ *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.<sup>13</sup>

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 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

pusilanidad 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 afrontarlos; 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»,<sup>14</sup> 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».<sup>15</sup> 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 no violencia. 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 no violento 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 no violento, 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 no violencia 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 no violento-

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.<sup>16</sup>

■ *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

16. He tratado por mi parte este tema, aplicado al campo de la educación para la paz, en *La no violencia 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 no violencia?», inicialmente publicado en *El Correo*, 30/01/03, y reproducido en *Trabajadores de la Enseñanza*, 241 (2003), 34-35.

razonablemente 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 prepartidarios 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 prepartidariamente, 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 prepartidario y el nacionalismo

Ante la cuestión que se acaba de esbozar, puede ofrecerse una respuesta contundente, supuestamente clarificadora de ese prepartidario 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 *tenue*, 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.<sup>17</sup> 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, *tenue*, abierta y de coherencia en los supuestos de autodeterminación. Esto puede permitirnos decir que, por poner un ejemplo, el nacionalismo noruego (que ciertamente existe)<sup>18</sup> 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 *tenue* (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 presuponía 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 crispación 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 otros<sup>19</sup> 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;<sup>20</sup> b) que reconocer la legitimidad de la opción nacionalista vasca supone no hacer fácticamente inviable que triunfe democráticamente.<sup>21</sup>

*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.