

Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz

Núm. 1

Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política

Ángela Bermúdez
Izaskun Sáez de la Fuente
Galo Bilbao



DeustoDigital

Centro de Ética Aplicada
Etika Aplikatuko Zentroa



Euskadiko
Gazteriaren
Kontseilua

Consejo de
la Juventud
de Euskadi

Contribuciones
de la educación histórica
a la deslegitimación
de la violencia de
motivación política

Ángela Bermúdez
Izaskun Sáez de la Fuente
Galo Bilbao

Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política

2020
Universidad de Deusto
Bilbao

Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz, núm. 1

© Publicaciones de la Universidad de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es
ISBN: 978-84-1325-110-3

Sumario

Introducción	9
I. Acercamiento a la educación para la paz en el País Vasco	11
1. La deslegitimación de la violencia, objetivo fundamental de la educación para la paz	11
2. Enfoque ético: educación para la paz desde la perspectiva de las víctimas.	14
3. Enfoque histórico: educación para la paz desde la indagación crítica sobre el pasado violento.	21
II. Nuestra propuesta	27
4. La compleja articulación entre memoria e historia	27
5. La historización de la memoria social de las víctimas.	34
6. La enseñanza de la historia como desarrollo de la conciencia histórica.	38
7. Claves narrativas para desnormalizar la violencia	48
Conclusiones	55
Referencias	59

Introducción

Euskadi vive en los últimos años en un escenario de construcción de paz. El cese de acciones violentas por parte de ETA (octubre de 2011) y su autodisolución (mayo de 2018) han abierto para la sociedad vasca la oportunidad de imaginar un futuro distinto en el que la convivencia entre personas con identidades y convicciones políticas diferentes sea posible y en el que, sin la amenaza de la violencia, la pluralidad de visiones sea tratada como una riqueza. Por ello, la deslegitimación de la violencia es un objetivo social imprescindible en nuestro contexto inmediato de conflictividad violenta padecida, en orden a construir una realidad pacificada y reconciliada.

La escuela, el sistema educativo, puede participar de este objetivo de deslegitimar la violencia a través de diversas estrategias, entre las que destacan el acercamiento ético y el histórico. En el País Vasco se han dado pasos muy importantes hacia la construcción de una cultura de paz a partir de programas educativos centrados en la memoria de las víctimas. En contraste, el acercamiento histórico tiene un recorrido mucho menor. Con frecuencia, se tienden a ver ambos acercamientos no solo como distintos sino en términos antagónicos. Pero, en cualquier caso, la mirada al futuro no se puede hacer de espaldas al pasado. El pasado siempre está presente en cómo entendemos nuestras experiencias e identidades, en cómo definimos el futuro al que aspiramos, y en cómo entendemos las prácticas y los procesos sociales que nos acercarán a él. En este cuadernillo se asume la singularidad de ambas aproximaciones, pero también su carácter complementario. Tra-

tamos de mostrar que la búsqueda de sinergias entre ellas no solo es posible sino imprescindible para contribuir a la deslegitimación de la violencia.

El Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto (CEA) y el Consejo de la Juventud de Euskadi (EGK) iniciaron en el curso 2019-2020 una Comunidad de Aprendizaje con distintos actores relevantes (jóvenes, profesorado de historia, ciencias sociales y humanidades, educadores/as informales, científicos/as sociales, víctimas a título individual y organizaciones de víctimas, y representantes de distintas organizaciones sociales vinculadas con estas cuestiones). El objetivo primordial de esta comunidad es desencadenar el diálogo abierto y la exploración crítica y reflexiva sobre la memoria y la historia del conflicto vasco y la violencia para plantear diversas propuestas sobre cómo enseñar el pasado violento vivido en el País Vasco a las nuevas generaciones.

En este cuadernillo ofrecemos nuestra reflexión teórica, fundamentadora, de marcado carácter pedagógico. Se basa en unas convicciones claramente evidenciadas: en primer lugar, la apuesta ética por la asunción de la perspectiva de las víctimas como eje vertebrador de toda educación para la paz; segundo, el carácter intrínsecamente ético que ha de tener la disciplina histórica, y, por lo tanto, la importancia de incorporar también en ella la centralidad de las víctimas; finalmente, el reconocimiento de que la correcta articulación entre memoria e historia es un lugar adecuado para poner en juego el logro del objetivo deslegitimador de la violencia. Todo ello nos lleva a plantear una orientación concreta de la enseñanza de la historia que identificamos como construcción de la conciencia histórica crítica del alumnado.

La exposición partirá de un acercamiento al modo como se ha trabajado estos últimos años la deslegitimación de la violencia en el contexto vasco desde las perspectivas ética e histórica para, desde él, formular y justificar la propuesta que se ofrece.

Acercamiento a la educación para la paz en el País Vasco

1. La deslegitimación de la violencia, objetivo fundamental de la educación para la paz

Hablar de educación para la paz en sociedades que, como la vasca, han vivido conflictos violentos en el pasado reciente debe apuntar, primordialmente, a cuestionar y deslegitimar el uso de la violencia como estrategia para enfrentar los conflictos.

Tal objetivo supone una forma particular de comprender la relación entre conflicto, violencia y paz. De acuerdo con Galtung¹, partimos del supuesto de que el conflicto es un fenómeno natural de las sociedades que tiene el potencial de generar transformaciones creativas de contradicciones subyacentes, y no es necesariamente una fuente de destrucción violenta. La violencia es solo una de las formas en que las personas se relacionan entre sí en situaciones de conflicto, una forma que se distingue por la instrumentalización del «otro» que es tratado como un medio desechable para lograr bienes o fines disputados. La primera implicación de este planteamiento es que la violencia no puede explicarse como un rasgo natural e inevitable de la acción

¹ Por ejemplo, en Galtung (1996,2008).

humana o de los procesos sociales e históricos. Por ello, la educación para la paz debe desvelar el carácter instrumental de la violencia, su lógica estratégica como mecanismo intencional para obtener objetivos deseados a través de la dominación o aniquilación de otros que se presentan como obstáculos para la autosatisfacción. Socialmente, esto hace que la violencia no sea sostenible. Éticamente, la hace profunda e irremediablemente injusta. Aplicado al caso específico del País Vasco, este supuesto nos lleva a considerar de manera diferenciada el «conflicto vasco», conflicto social, cultural e histórico de carácter identitario y político, y el «conflicto violento vasco»², como degradación intencionada y estratégica del anterior. Con ello asumimos que hay dos tipos de conflictos distintos (el identitario-político y el violento), que no hay continuidad inevitable entre ellos, que la violencia no es una necesidad histórica sino una opción, y, por tanto, que la educación para la paz debe ayudar a la juventud a comprender cómo se construye socialmente la violencia, los factores que la generan y sostienen, y sus consecuencias nefastas. La segunda implicación es que la educación para la paz debe plantearse, fundamentalmente, como una educación para gestionar el conflicto; es decir, una educación que prepare a las personas para convivir en contextos de conflicto de manera digna, responsable y constructiva.

La aspiración de comprender cómo se gesta, sostiene y transforma la violencia descansa en otro planteamiento de Galtung, que propone un modelo triangular que sitúa la *violencia directa* como una manifestación episódica y visible que descansa en otras dos formas de violencia profundas, duraderas y menos visibles: la *violencia estructural*, que se refiere a las estructuras sociales que generan formas sistémicas de violencia; y la *violencia cultural*, que se refiere al conjunto de creencias normativas y prácticas sociales y culturales que naturalizan, justifican y legitiman el uso de la violencia. La paz sostenible debe ser integral, es decir, supone la ausencia o reducción de todo tipo de violencia. Así, la educación para la paz no puede reducirse a condenar y prevenir la violencia directa. En tanto educación para el conflicto, la educación para la paz debe desarrollar también herramientas críticas para cuestionar la

² En adelante, usaremos la expresión conflicto vasco para referirnos al conflicto histórico de carácter identitario-político, y para el conflicto violento utilizaremos expresamente la palabra violencia.

normalización de la violencia como respuesta necesaria y legítima ante el conflicto, y las sensibilidades, conocimientos y capacidades necesarias para participar en la transformación de las distintas formas de violencia estructural y cultural.

Del conjunto de este planteamiento se derivan tres conclusiones que serán muy relevantes en nuestra propuesta: a) la centralidad de la perspectiva de las víctimas visibiliza el carácter esencialmente inmoral de la violencia; b) la importancia de la contextualización histórica, que da cuenta del carácter social e instrumental de la violencia; y c) la convicción de que la educación para la paz debe confrontar explícitamente los horrores de la violencia (*pedagogía del mal*).

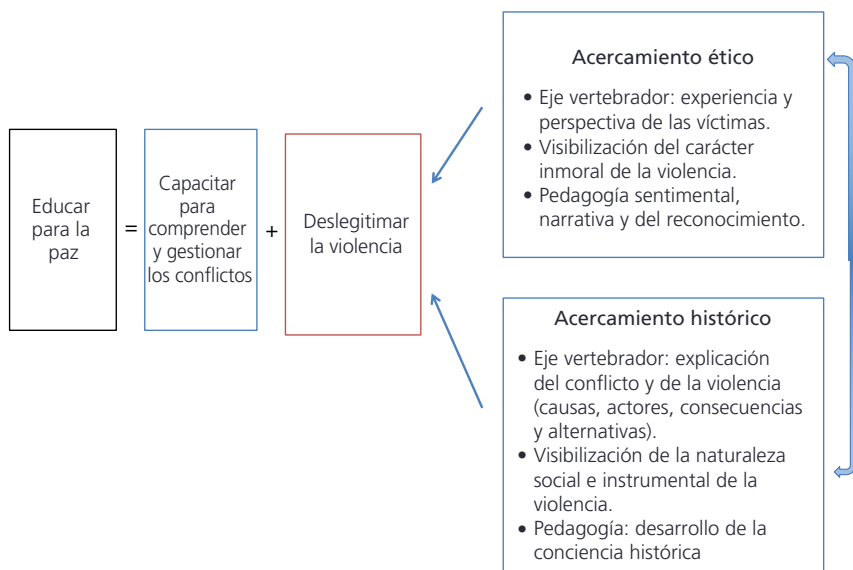


GRÁFICO 1

La Educación para la Paz supone Deslegitimar la Violencia

2. Enfoque ético: educación para la paz desde la perspectiva de las víctimas³

Un somero análisis de cómo se ha entendido la construcción de la paz en Euskadi nos permite perfilar tres momentos distintos, consecutivos, en función del foco de atención que se destaca, momentos que han tenido una influencia significativa en la educación para la paz. En una primera fase, los esfuerzos se concentran en la figura del victimario, buscando convencerle de abandonar el uso de la violencia. En una segunda fase el acento se pone en la figura del mediador que busca intervenir con soluciones negociadas y creativas que satisfagan equilibradamente a las partes en conflicto. Sin descontar los méritos que puedan tener en otras situaciones, en lo que se refiere al conflicto violento vasco estos dos abordajes plantean problemas éticos profundos: dándole prioridad al resultado pragmático del cese de la violencia directa, se opta por apaciguar al victimario sin confrontar críticamente el mal y la injusticia de la violencia. En el primer caso, se le otorga a este un protagonismo no merecido, ya que se presta más atención a los generadores de la violencia que, paradójicamente, a quienes la han padecido. En el segundo caso, la figura del mediador presupone una posición neutral y equidistante en un conflicto que se concibe como simétrico. Pero dada la asimetría real del conflicto y la violencia, la presunción de neutralidad en una situación de injusticia contribuye a la postre a prolongarla. Solo en una tercera fase se ha pasado a proponer a las víctimas como eje central y vertebrador de la educación para la paz.

La propuesta de educación ética a partir del testimonio de las víctimas de la violencia de intencionalidad política que ha padecido el País Vasco fue formulada por miembros del Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto en la primera década de 2000⁴. Esta se apoya en una ética de la alteridad y, más propiamente, de las víctimas⁵ que tiene en la acogida de su propia perspectiva o visión el punto de

³ Estos planteamientos han sido extensamente desarrollados en diversos lugares por Etxeberria (2008, 2013), Bilbao (2007, 2008) y por ambos conjuntamente (Bilbao y Etxeberria, 2005).

⁴ Su espíritu late en el programa de víctimas educadoras en las aulas denominado *Adi-Adian*.

⁵ Desarrollada entre nosotros por filósofos como Reyes Mate (2009, 2011).

partida fundamental. Trasladado a nuestro contexto, esto quiere decir que, si las víctimas del terrorismo forman parte, desgraciadamente, de nuestra realidad, esta, para ser adecuadamente conocida y comprendida, demanda que hagamos nuestra la perspectiva de las víctimas, su peculiar visión, distinta a la propia. No basta con que dirijamos nuestra mirada a los damnificados del terror, tenemos que asumir la suya, renunciando, aunque sea parcial y temporalmente, a la propia; además, nos percibimos como mirados por ellas y nos dirigimos a los violentos a partir de ellas.

Asumir esa perspectiva requiere atender a la propia experiencia de las víctimas. Su voz, su testimonio, ha de escucharse socialmente y también en el aula por diversas razones. Porque:

- reconociendo su dolor y conociendo la verdad de lo ocurrido seremos capaces de construir un contexto ajeno a la lógica victimaaria que subyace a la violencia, deslegitimándola definitivamente;
- el testimonio de la víctima permite a esta recuperar la libertad perdida (pues no ha elegido su condición, ha sido victimada contra su voluntad), al convertirse en autora de su propia historia;
- si, como seres humanos, y especialmente como educandos, dependemos de manera fundamental del testimonio de los otros y estamos inmersos en una red de testigos, hemos de saber considerar jerarquizadamente a estos y, entre ellos, aparecen las víctimas como referencia prioritaria;
- si se trabaja por la elaboración de un «currículum educativo vasco» que recoja nuestra especificidad, se hace imprescindible la presencia significativa, no marginal, del hecho de la existencia de las víctimas del terror entre nosotros;
- en la educación moral de los sentimientos, la referencia decisiva debe ser siempre el «otro» en cuanto diferente, extraño y, especialmente, el otro como víctima.

La propuesta de la educación ética a partir del testimonio de las víctimas de la violencia política, analizada a partir de los planteamientos fundamentadores que la acompañan, aparece formulada a través de una triple estrategia pedagógica: la pedagogía sentimental, la pedagogía narrativa y la pedagogía del reconocimiento. Veámoslas brevemente.

La pedagogía sentimental

Nadie pone en duda el hecho de que, en la medida en que el terrorismo que hemos padecido tiene una intencionalidad política y se vincula a un supuesto conflicto de identidades nacionales (vasca *versus* española), el papel que juegan los sentimientos, junto con el de las ideologías que los retroalimentan, es determinante a la hora de posicionarse ante él. Sin embargo, la educación sentimental es una de nuestras grandes asignaturas pendientes en la intervención educativa.

Frente a esto, la postura que se defiende aquí es precisamente la contraria: los sentimientos han de ser educados, no solo, pero también, en el ámbito escolar. Con ello se realiza un inestimable servicio a la sociedad y, en concreto, a su dimensión más pública y política. Si los sentimientos —con sus dos grandes capacidades: relacional y motivacional— no están sometidos al discernimiento racional y a la orientación ética, pueden provocar una vida política moralmente deplorable. Los sentimientos pueden y deben ser educados. Es más, la buena educación —nos lo recuerda ya Aristóteles— consiste precisamente en experimentar los sentimientos apropiados en cada circunstancia.

La educación para la ciudadanía ha de ser comprendida también como educación en los sentimientos apropiados para la vida sociopolítica. Si se desarrolla adecuadamente, colaborando en la existencia de ciudadanos críticos con sus propios sentimientos, se dificultará la temible manipulación de las emociones de la población por parte de sus líderes políticos, causante en gran medida de los grandes desastres bélicos y de los constantes conflictos de convivencia social.

¿Qué sentimientos tienen una relevancia especial en el terreno público y han de ser objeto de un abordaje específico? La iniciativa educativa descrita se centra en tres:

- La indignación, que surge ante la injusticia. El terror ha de provocar no alegría ni indiferencia, sino indignación y voluntad de enfrentarse a él.
- La compasión —mejor que la empatía— ante el sufrimiento ajeno, acompañada del correspondiente discernimiento y diferenciación entre el sufrimiento inmerecido de la víctima (siempre injusto) y el del victimario, consecuencia de sus acciones violentas.

- El respeto a la dignidad humana, tanto hacia la persona de la víctima como hacia la del victimario, con escrupuloso cumplimiento de los derechos humanos.

La pedagogía narrativa

La presencia de las víctimas en la educación para la paz tiene que enmarcarse en la forma de pedagogía narrativa por dos razones fundamentales: por un lado, porque la narración es la estrategia a través de la cual la víctima construye su identidad en cuanto tal víctima; por otro, porque la narración es además la estrategia a través de la cual la víctima comunica a los demás su identidad. No podemos olvidar que, si toda sociedad es también una comunidad de memoria, las víctimas han de tener la oportunidad de incorporar a la memoria colectiva el relato de su experiencia. Sus narraciones, su testimonio hablado y también vital ha de contribuir a configurar una comunidad plural que las asuma en cuanto tales, enriqueciendo su propia identidad colectiva, en la que precisamente la oposición radical a la violencia y a su injusticia, y la solidaridad con sus damnificados se convierten en señas distintivas.

Esto nos lleva a la aparición de un nuevo agente educativo: el *testigo* de la victimación sufrida. Este ha de mostrar unas especiales cualidades, entre las que destacan la capacidad de expresar la injusticia padecida, el sufrimiento que esta ha generado y la importancia de la solidaridad; la prioridad de la dimensión política pre-partidaria⁶; o la renuncia a la conducta violenta cuando a su condición de víctima añade la de haber sido también victimario.

El testimonio del testigo puede darse básicamente de dos modos: aquel en el que el testigo está físicamente presente y se establece una comunicación directa y aquel en el que el testimonio ha quedado objetivado en un «texto» que puede tener distintos formatos. En el primer

⁶ El testimonio de la víctima ha de situarse en una dimensión política (relativa a la justicia y a la solidaridad) pero estrictamente pre-partidaria. Es decir, la denuncia de la injusticia y la invitación a la solidaridad no deben supeditarse a su pertenencia a uno u otro partido. Por el contrario, debe abogar por un planteamiento crítico frente a la violencia en el que puedan confluir personas de distinto posicionamiento partidario.

caso, nos encontramos con una serie de connotaciones especialmente pertinentes para su impacto educativo, que compensan con creces las dificultades que comporta:

- Da la fuerza de la presencialidad, del cara a cara, tanto para la víctima que habla —«está ahí»— como para quien la escucha —«se dirige a mí»—.
- Esa presencialidad se da en tales condiciones que resulta claro que la iniciativa está en la víctima que habla, mientras que, de partida, al educando le corresponde la actitud primaria de «escucha receptiva».

Por su parte, la objetivación del testimonio de victimación provoca lógicamente una distancia respecto a lo que significa la presencialidad física. Esto supone ciertas limitaciones, ya que desaparecen las ventajas que antes han sido resaltadas para la presencia, pero también tiene otras ventajas: el mensaje emitido queda recogido en un texto de algún modo autónomo respecto a sus autores, con el que puede emprenderse un complejo proceso de interpretación. En ambos casos, el proceso pedagógico a seguir es de carácter interpretativo, hermenéutico, con toda la complejidad y riqueza que comporta.

La pedagogía del reconocimiento

Reconocer a las víctimas es una ineludible tarea ética que comporta varias facetas complementarias entre sí. Podemos decir que «reconocer a las víctimas» significa, en primer lugar, *volver a conocerlas* («re-conocerlas»), es decir, volver a elaborar socialmente la lista de las víctimas. Entre nosotros existen víctimas olvidadas, víctimas desconocidas y sin relevancia mediática, incluso auténticas víctimas no conocidas como tales. También es necesario *reconocerlas en su problemática e incómoda pluralidad* en cuanto víctimas. Pero es, asimismo, *conocer como lo hacen ellas*, asumir su perspectiva, e identificar la sinrazón que las provocó y la razón que les asiste: es decir, deslegitimar la violencia en todas sus expresiones y justificaciones, al tiempo que se asume el deber de justicia contraído hacia ellas por la sociedad. Implica, igualmente, *aceptarlas como sujetos* y referentes políticos: no se puede hacer política auténtica y real entre nosotros actuando como si no hubiese víc-

timas; su presencia es molesta, «políticamente incorrecta», pero ineludible y necesaria. Obliga a actuar *garantizándoles sus derechos* al máximo posible, y posibilitando, como ya se ha insistido, su testimonio como testigos morales de la barbarie.

Uno de los objetivos —y al mismo tiempo, medio— de este planteamiento es el de expresar el reconocimiento y la solidaridad debidos a las víctimas y la consiguiente exigencia de justicia y de condena de las actividades de los victimarios, a través de distintos actos e iniciativas. Situados como estamos en una tarea educativa, ese objetivo tiene que ensamblarse en el proceso de educación para la paz como una actividad explícita de aprendizaje, en el sentido más noble del término. Lo que estos actos tienen de reconocimiento, solidaridad y exigencia de justicia con algunas víctimas concretas es universalizable a todas las víctimas en cuanto tales. Además, debe haber una intención explícita de ofrecérselo a todas, de llegar sin discriminación a todas ellas, aunque se haga el acto centrado en alguna que pueda tener o haber tenido lazos especiales de proximidad con el centro escolar.

Asumir la perspectiva de las víctimas supone un cambio radical en diversos aspectos de la práctica educativa, abriéndonos a planteamientos y perspectivas novedosos con gran contenido ético:

- Aprender del testimonio de las víctimas de la violencia requiere del estudiante una disposición esencialmente receptiva, en la que se da prioridad al otro, al radicalmente otro, en este caso la víctima. La víctima, por su propia condición, se resiste a ser objetivada, no es un objeto que el estudiante somete a su manipulación, sino un sujeto que le interpela, transforma y exige respuesta. No es lo que el estudiante «hace con la víctima» lo que genera aprendizaje, sino lo que la víctima provoca en él o ella. Así, mediante la educación no sólo aprendemos y sabemos más cosas, sino que formamos nuestra subjetividad moral. Junto a los hechos, constatables, analizables, clasificables y previsibles, también podemos encontrarnos con los acontecimientos, que no son sino despliegues siempre novedosos, radicalmente provocativos, de la experiencia testimoniada de las víctimas, que adquieren una dimensión ética en los educandos. La ética se concibe así, no como conocimiento, sino como *acontecimiento* que interrumpe mi espacio y mi tiempo, haciéndome heterónimo y

responsable del otro. En esto consiste precisamente la «pedagogía del don recibido» que se propone: una actitud de escucha y disposición a ser interpelados por las víctimas en cuanto radicalmente otros y que, consecuentemente, provoca transformaciones en nuestra identidad desde una perspectiva ética, caracterizada por la responsabilidad hacia dichas víctimas y hacia la realidad social en la que estas se han generado. Así, los relatos del mal pueden producir el bien moral en nosotros y nuestro entorno.

- La presencia de las víctimas en el aula puede ser adecuadamente asumida si somos conscientes de que la víctima se presenta como el totalmente distinto, un «otro» que no comparte conmigo más que las condiciones generales del contexto sociopolítico —por cierto, vividas, por desgracia, de un modo dramáticamente muy diferente al mío— y con cuya presencia se inicia un proceso, no de identificación, sino de contraste radical. La víctima es una realidad no prevista por el sistema democrático y por ello complica y corrige todo análisis de carácter político, y obliga a cuestionar, revisar y corregir todas las seguridades conceptuales previas (p.ej. todos tenemos derechos, todos somos iguales, todos somos actores activos). Ellas reflejan el fracaso, el mal funcionamiento del sistema político, introduciendo un elemento, la *asimetría radical*, que cuestiona las aspiraciones democráticas: un igual ha sido desigualmente tratado. Pero también refleja el fracaso de un sistema educativo que ha permanecido ajeno a esta dolorosa realidad social y que ha sido incapaz (como tal sistema) de oponerse eficazmente a la violencia y a la ideología que la justificaba. En definitiva, es necesario educar desde la «mirada excéntrica» de la víctima, desde la fragilidad del otro en cuanto víctima y no desde la fortaleza de la identidad del yo, cruzando la frontera que los separa, pero manteniendo la asimetría que los distingue.
- En nuestra vida social, y también en el sistema educativo, nos regimos a menudo por la prudencia, desgraciadamente en un sentido que no se corresponde con la virtud que Aristóteles ensalzó. Así, nos mostramos cautos, buscamos equilibrios no comprometedores, intentamos huir de los conflictos, priorizamos la inacción, dejamos que el paso del tiempo haga innecesaria la decisión... Si no sustituimos esta prudencia de baja calidad por

la virtud de la cordura⁷, que no es sino la prudencia inserta en la justicia, no seremos capaces de posibilitar la educación moral. Si aplicamos la cordura en vez de la falsa prudencia ocurren novedades importantes a la hora de abordar el testimonio y la presencia de las víctimas en la escuela:

- Se transforma la idea del aula como lugar seguro y confortable, ajeno a determinadas situaciones especialmente graves y dolorosas del contexto social, por la del aula preparada con las condiciones más adecuadas para abordarlas.
- Se sustituye la —no siempre bienintencionada— búsqueda de respuestas creativas a los conflictos, que ofrecen alternativas a la violencia, por la deslegitimación explícita de la misma.
- Se pasa de la mera provocación, expresión, escucha y respeto de los sentimientos a la educación de los mismos.
- Se evita la exposición ideologizada de los derechos humanos, historizándolos, haciéndolos concretos y reales, aunque sea en la constatación de su vulneración.

3. Enfoque histórico: educación para la paz desde la indagación crítica sobre el pasado violento

Planteamiento general

Como hemos planteado anteriormente, el enfoque ético propone educar para la paz a través de los testimonios de las víctimas de la violencia. El enfoque histórico, en cambio, propone educar para la paz a través del desarrollo de una comprensión crítica, sofisticada, rigurosa y plural del conflicto social, sus causas, actores y consecuencias. Se considera que esta es una vía alternativa para ayudar a deslegitimar la violencia, en tanto que permite comprender que la violencia es una construcción social, no una condición inescapable de la naturaleza humana, que es una estrategia instrumental y no una necesidad de los procesos históricos.

Esta aproximación histórica adopta también una estrategia narrativa, que en este caso se centra en promover la reflexión crítica y la

⁷ Tal y como la define Adela Cortina (2007).

indagación histórica en torno a las distintas narrativas que sobre el pasado violento circulan en una sociedad. Una parte importante del conocimiento y de las creencias que tenemos sobre el pasado se comunica de forma narrativa, es decir, a través de relatos que entretengan una diversidad de hechos, actores y contextos para dar cuenta de lo ocurrido a una persona o a una colectividad, y así, proporcionar sentido y coherencia a sus experiencias. Estos relatos pueden aparecer en textos escritos de carácter académico, escolar o literario, o a través de otros medios como el cine, las exposiciones de museos, los videojuegos históricos, la conversación intergeneracional o entre pares, o las discusiones políticas.

La construcción de una narrativa supone un conjunto de operaciones selectivas con las que los autores, con mejor o peor criterio, deciden qué preguntas plantearse, qué incluir y qué excluir, qué destacar y qué marginar, qué aspectos conectar y cuáles desconectar, y cómo relatar. Algunas de estas operaciones tienen especial relevancia para la formación ciudadana⁸:

- Se establecen relaciones causales para explicar los procesos de cambio y continuidad que vinculan el pasado con el presente, y delimitan posibles escenarios de futuro.
- Se visibilizan y enfatizan algunos eventos, fenómenos y factores causales y se marginan o invisibilizan otros que no se corresponden con el relato que se está construyendo.
- Se incluyen y excluyen a determinados actores, y con ello se da voz a algunas perspectivas y se marginan o silencian otras.
- Se caracteriza a unos y otros actores, asignándoles cualidades, atributos e identidades que los posicionan como determinados tipos de personas (p. ej. justos/injustos, generosos/egoístas, poderosos/débiles, sensatos/absurdos, colaboradores/conflictivos, pacíficos/violentos), y según ello, como parte del «nosotros» o de «los otros».
- Se describen las decisiones y acciones de distintos actores individuales o colectivos, y con ello se resaltan, difuminan, u ocultan sus capacidades de agencia, es decir, de actuar y generar transformaciones sociales.

⁸ Para un desarrollo más exhaustivo de este tema, véase Haste & Bermúdez (2017).

De lo anterior se desprenden algunas conclusiones importantes: a) las narrativas históricas son construidas socialmente con arreglo a preguntas, necesidades e intereses que emergen en el presente; b) dado su carácter selectivo e interpretativo, una narrativa cuenta una historia y no otras; y c) las narrativas generan marcos de referencia dentro de los cuales las personas comprenden el significado de distintas cuestiones sociales e históricas. Esto hace que las narrativas influyan decisivamente en la configuración de los imaginarios sociales sobre cuestiones controvertidas. Referidas a la violencia, la forma en que una narrativa histórica representa el pasado contribuye a legitimar o a deslegitimar su uso en los procesos de cambio social. Por eso, la educación para la paz a través de la enseñanza de la historia debe ayudar a analizar críticamente las narrativas que circulan socialmente y que se aceptan sin cuestionamiento alguno.

Razones del limitado recorrido del enfoque histórico en la educación para la paz en el País Vasco

A diferencia de lo sucedido con la educación para la paz basada en el testimonio de las víctimas, en Euskadi existen muy pocas experiencias pedagógicas que hayan apostado por la indagación crítica sobre la historia y la memoria histórica del conflicto vasco.

En semejante ausencia ha podido influir significativamente la preocupación por la falta de consensos sociales y políticos en la explicación e interpretación del «conflicto», una condición que tiende a considerarse indispensable para abordar el tema en la escuela. Ante estos escenarios de controversia, las opciones «pasar página» y «guardar silencio» han tenido un peso considerable como estrategias para mantener la paz. No obstante, dicho factor también estuvo muy presente en las discrepancias que en su momento hubo acerca de la idoneidad de la presencia de las víctimas en las aulas, discrepancias centradas en su potencial instrumentalización política. La autodenominada izquierda *abertzale* invalidaba la propuesta al considerar que no iban a estar presentes «todo tipo de víctimas» para reflejar su «relato» sobre lo sucedido en Euskadi de acuerdo a la teoría de los dos bandos enfrentados en un conflicto bélico. Mientras, desde el sector político no nacionalista las resistencias procedían del temor hacia la perversión que tales encuen-

tros podían alimentar si terminaban equiparando a víctimas y verdugos. Tras duras acusaciones mutuas de partidismo, que también provocaron controversia en la opinión pública, se llegó a un consenso de mínimos que no resolvió los recelos, pero que estableció mecanismos externos de control y suscitó la unanimidad en los colectivos de víctimas, que consideraron el hecho de transmitir su experiencia una obligación moral, pre-partidista, alejada del odio y del revanchismo, para con las nuevas generaciones.

Otra razón puede proceder de la controversia que existe en torno a la idea de explicar el conflicto vasco (que sería competencia de la historia). Al haberse erigido la palabra conflicto en patrimonio reivindicado de una determinada manera por la autodenominada izquierda *abertzale*, ha existido una actitud muy reacia hacia el tratamiento de la situación en el País Vasco en términos de «conflicto», especialmente en los sectores políticos no nacionalistas, proclives a negar la existencia de cualquier tipo de conflicto político o identitario.

En un plano más práctico, en Euskadi el abordaje del periodo histórico correspondiente al conflicto vasco en el ámbito escolar se encuentra en el último tema de la asignatura de Historia de 2º de Bachillerato, lo que lo ubica a pocas semanas de la prueba de Selectividad o EBAU. Ello dificulta que el profesorado tenga tiempo suficiente para aprovechar este espacio y promover un análisis profundo que aborde la historia de dicho conflicto como fuente de reflexión y aprendizaje para la paz.

También es posible que el propio profesorado de historia sea reacio a abordar en las aulas cuestiones y reflexiones éticas en torno a la violencia. Este es un fenómeno común a otros contextos. Como señalan diversos autores⁹, el profesorado en ejercicio y en formación tiene, en general, poca experiencia con la integración de la ética en las clases de historia y tienden a situar la ética en el último lugar de la lista de conceptos de razonamiento histórico que enseñan o evalúan. Además, muchos profesores y profesoras pueden ser reacios a debatir cuestiones polémicas por temor a enfadar a estudiantes, progenitores o miembros de la comunidad. En definitiva, lo que puede primar es la pretensión de

⁹ Al respecto, véanse los trabajos de Milligan, Gibson & Peck (2018) y Seixas & Erickson (2011).

evitar que la división política de la sociedad se reproduzca en el aula, teniendo en cuenta la carencia de visiones compartidas en la propia comunidad educativa sobre la conveniencia de abordar el tema y el modo de hacerlo, y la sospecha de que las consecuencias negativas pueden superar con creces las positivas.

En el País Vasco, además de las escuelas, distintas instituciones como municipios y organizaciones sociales o fundaciones han puesto en marcha diversas iniciativas educativas que se proponen reflexionar críticamente sobre lo que ocurrió en el pasado y sus consecuencias. Muchas de estas iniciativas buscan acercar a la ciudadanía actual las experiencias vividas en el pasado reciente por las víctimas de la violencia para reconocer su sufrimiento injusto y generar compasión y solidaridad con ellas. Sin embargo, estos testimonios no se acompañan de un análisis histórico que sitúe los hechos del conflicto violento dentro de procesos sociales más amplios, explique las causas del conflicto y la violencia, establezca sus consecuencias en distintas esferas, examine la perspectiva de distintos actores o coteje críticamente distintas explicaciones.

Estas iniciativas son especialmente relevantes en el contexto vasco, donde la violencia generó profundas fracturas en comunidades en su mayoría pequeñas, asentadas sobre redes sociales estrechas (como la familia o la cuadrilla) y que comparten una variedad de espacios comunes como plazas y bares del pueblo, fiestas patronales o instituciones de gobierno local. El silencio se extendió como estrategia para blindar la vida cotidiana del conflicto; por ello, los esfuerzos para restablecer la comunicación personal, fomentar el diálogo reflexivo y humanizar al «otro» cobran tanta importancia. No obstante, el problema radica, de nuevo, en que aquello que ocurrió en el pasado se aborda a través de memorias personales de la violencia, abstraídas de su contexto histórico.

Una razón importante de la ausencia de la historia en estos proyectos educativos es el temor de que las controversias inevitables sobre cómo explicamos el pasado interrumpan los procesos de diálogo iniciados y quiebren las frágiles relaciones establecidas. La reticencia también se explica por las concepciones dominantes sobre la historia, la memoria y la educación histórica. Ya en la Ley de 2014, por la que se crea el Instituto Gogora, se plantea que el cese definitivo de la violencia de

ETA representa un contexto de oportunidad cuando se mira al futuro y un contexto de dificultad cuando se mira al pasado. ¿Acaso la comprensión crítica del pasado violento no abre también importantes oportunidades para la construcción de culturas de paz?

II

Nuestra propuesta

Teniendo en cuenta los déficits descritos, este cuadernillo formula una propuesta para enseñar la historia del conflicto vasco de manera tal que integre la reflexión ética y así desarrolle su potencial para contribuir a la deslegitimación de la violencia. Esta propuesta se fundamenta en tres pilares que explicaremos a continuación: a) la compleja articulación entre memoria e historia; b) la historización de la memoria social de las víctimas; y c) la enseñanza de la historia como desarrollo de la conciencia histórica.

4. La compleja articulación entre memoria e historia

La memoria (o, mejor dicho, las memorias), cuya gestación y negociación siempre implican inevitablemente un proceso de selección y de jerarquización, y, por tanto, diversas combinaciones de recuerdo y de olvido, es necesaria, diríamos imprescindible, porque es la argamasa —con un fuerte componente afectivo— de nuestra identidad individual (*memoria individual*) y de nuestras identidades colectivas (*memoria colectiva*)¹; Todorov² diría que estamos «hechos del pa-

¹ Véase Zubero (2019).

² Véase Todorov (2000, 2015).

sado». El problema radica en qué se recuerda y qué se olvida y, aún más, quién decide lo que se recuerda y lo que se olvida y en función de qué criterios e intereses lo hace. Es imposible que exista una sola memoria, una memoria canónica, sin margen para el disenso. Que las memorias sean plurales no significa necesariamente que sean antagónicas y excluyentes; cuando se identifica acríticamente pluralismo y antagonismo, la instrumentalización política del pasado pasa a primer plano.

La memoria implica el estudio de la relación entre pasado, presente y futuro, es decir, de la significación del pasado para el presente y de su utilidad para construir el futuro³. Buena parte de los debates contemporáneos en torno a la memoria nacen tras Auschwitz, un auténtico laboratorio del mal radical en el que, según los filósofos del Holocausto, se pusieron de manifiesto dos tipos de leyes que tienden a reproducirse casi de forma mimética en diversos conflictos con connotaciones violentas:

- La primera, la ley de la doble muerte en el mismo crimen: muerte física y muerte hermenéutica. Antes, durante y después de los asesinatos, el discurso invisibilizador resulta muy productivo para los fines criminales y su banalización.
- La segunda ley es el «deber de memoria», un imperativo categórico de justicia íntimamente ligado al grito de las víctimas supervivientes. «Nunca más», el principio de la no repetición de la barbarie, demanda como condición *sine qua non* denunciar el mal cometido, su injusticia, y mantener viva la memoria de las víctimas. Esta debe erigirse en puntal clave de la regeneración ética de la convivencia ciudadana y de una socialización de las nuevas generaciones mediante una adecuada gestión de las emociones⁴ que, desde la perspectiva de la ética de las virtudes, favorezca la compasión y la indignación frente al sufrimiento y la violencia y ciegue las vías del odio y de la exclusión. Dicha socialización permitirá fortalecer la democracia.

³ Véase Halbwachs (2004).

⁴ Véase Camps (2012) y Nussbaum (2014).

Sin embargo, la memoria sin matices no resulta suficiente. Además de ser un testimonio imprescindible de la barbarie para devolver, al menos en parte, la dignidad a las víctimas, la cuestión clave está en qué tipo de uso realicemos de ella; un buen uso puede favorecer la reconciliación; mientras, un mal uso solo incita al rencor, al odio y a la venganza.

Frente a semejantes abusos y sus peligrosas consecuencias, Todo-rov subraya la necesidad de diferenciar entre una *memoria literal*, que sacraliza, convierte el hecho sufrido en insuperable e implica someter el presente al pasado, y una *memoria ejemplar* que —con su componente de desindividualización y de generalización— permite utilizar el pasado para afrontar mejor el presente y el futuro, extrayendo aprendizajes que permitan identificar y combatir otras injusticias. Por eso, en el momento de pensar sobre cómo debe construirse la historia, se muestra convencido de que, tanto la que se investiga como la que se enseña, tiene que escapar del maniqueísmo e intentar arrojar una lúcida mirada crítica sobre el pasado.

Historia y memoria comparten el mismo objeto, el pasado. Y surgen de una misma preocupación, aproximarse a él y representarlo en el presente. Pero, como dice Ricoeur, la historia y la memoria son formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes. La memoria se siente profundamente; afirma lazos comunitarios, colectivos e identidades y alimenta amigos y enemigos comunes. *A priori*, la historia es analítica e intelectual, una disciplina que busca construir un conocimiento cierto, aunque siempre provisional, del pasado y mediante la revisión basada en las evidencias. El contraste entre memoria e historia es útil para entender sus peculiaridades, fortalezas y limitaciones (véase cuadro n.º 1).

CUADRO N.º 1
Contraste entre memoria colectiva e historia

Dimensiones	Memoria	Historia
Relación con la identidad	—Es un proceso de construcción social del recuerdo de un grupo determinado. —La referencia a un pasado común otorga sentido de pertenencia, sentimientos de autovaloración y sentido de coherencia y de continuidad, pero también de diferenciación respecto de otros grupos. —La función de la memoria es la reconstrucción de la experiencia de un colectivo específico, su expresión y sus demandas de reconocimiento. —De ahí que la memoria sea subjetiva, emocional, afectiva y parcial y que trabaje sobre lo concreto, lo vivido, lo sagrado y lo mágico.	—Busca reconstruir procesos históricos y no necesariamente de un grupo. —Por su carácter explicativo y académico, tiene una pretensión de totalidad y de visibilizar la pluralidad de las sociedades.
Espacios de circulación	—Espacios públicos en los que se representa y se negocia el reconocimiento de las experiencias, prácticas y recuerdos de los grupos sociales.	—Espacios académicos regulados por criterios y prácticas disciplinares, en los que se reconocen jerarquías de competencia y de autoridad en este área de conocimiento.
Relación con la violencia	—En contextos de conflictividad y de violencia sociopolítica, la memoria es «memoria herida» que se vincula con acontecimientos y procesos que crean víctimas y las colocan en situaciones límite. Por eso, la memoria es especialmente sensible a las experiencias traumáticas.	—Trata hechos y procesos violentos, pero no resulta especialmente sensible a las experiencias traumáticas, las cuales, con frecuencia, son invisibilizadas e incluso normalizadas.

Dimensiones	Memoria	Historia
Relación con la política	· Es abiertamente un campo de confrontación política marcado por las asimetrías de poder. —Es el escenario de lucha contra el olvido o el silencio impuesto mediante relaciones de resistencia (y resistencia), de oposición y de disrupción, de afirmación y/o transformación frente a discursos y prácticas sociales dominantes por parte de víctimas o sectores minoritarios o excluidos. —El estrecho vínculo entre memoria y política hace que la primera sea especialmente vulnerable a la manipulación y a la instrumentalización para fines ideológicos o partidistas. —Es un instrumento útil para construir relatos hegemónicos por parte del Estado o de grupos sociales o nacionales en conflicto.	—Los usos políticos y el carácter parcial del conocimiento histórico tienden a ocultarse o a no reconocerse abiertamente. —Corrientes como la historia social ofrecen material de trabajo para visibilizar «historias subalternas» de minorías, víctimas, excluidos, etc. —Se plantea como un análisis de problemas abierto e impredecible y no como la defensa de una causa o como el intento de demostrar tesis preconcebidas. —Puede poner en cuestión los relatos hegemónicos contruidos desde la memoria.
Relación con la verdad	· Aspira a la fidelidad del relato. Se trata de una veracidad psicológica o hermenéutica que busca recuperar con el máximo detalle y autenticidad las experiencias de los testigos. —Tiene una función de construcción de comunidad y, por tanto, de forja de identidad. En consecuencia, selecciona solo la información y las perspectivas que encajan con dicho objetivo.	—Aspira a la veracidad del relato sobre los hechos. —Tiene una función explicativa respecto del pasado, tratando de determinar múltiples causas, motivaciones y consecuencias. —El historiador debe tomar distancia y evaluar la validez de las fuentes, incluidos los testimonios de los testigos. —Además de los testimonios memoriales, el historiador integra otras fuentes (registros de archivos, cartas, estadísticas, etc.).

Dimensiones	Memoria	Historia
	—Es selectiva, interpretativa y construida desde preguntas e inquietudes del presente. —Se elabora desde la subjetividad, sin estar regulada por ningún método disciplinar.	—Es selectiva, interpretativa y construida desde preguntas e inquietudes del presente. Sin embargo: • Es una operación intelectual que exige un análisis y discurso crítico para proteger el conocimiento de la censura, el encubrimiento, la deformación y la obediencia. • Genera explicaciones basadas en evidencias analizadas con rigor. • Tiene normalizado el debate disciplinar que sirve para cuestionar y revisar constantemente el conocimiento. • Busca que el pasado conserve su integridad sin acomodarse a las necesidades del presente. • Da cuenta e intenta «resolver» aparentes contradicciones entre perspectivas, datos y significados sobre un mismo hecho histórico.
Método		

Fuente: elaboración propia de acuerdo a datos extraídos de Jelin, 2002 y 2018; Ricoeur, 2003a y b; Nora, 2006 y 2008; Halbwachs, 2004; Traverso, 2007; Florescano, 2012; Viñés, 2018.

En este cuadernillo se defiende que memoria e historia son complementarias, no excluyentes. Se trata de dos registros distintos del pasado, pero sus fronteras son porosas y ello permite construir puentes en lugar de muros. Ricoeur plantea que entre memoria e historia se establece una relación dialéctica mutuamente cuestionadora y enriquecedora. Por un lado, se somete la memoria a los procedimientos críticos de la historia para evitar tres dificultades: la *memoria impedida* (imposibilidad emocional de recordar); la *memoria manipulada* (adulación de la memoria en el relato); y la *memoria forzada* (imposición de la memoria en términos de deber). Por otro, la memoria resitúa a la historia en el «movimiento de la retrospección y el proyecto». La interpelación mutua entre historia y memoria debe darse en tres momentos distintos:

- *el documental*, donde la memoria, a través de los testimonios, se convierte en una prueba documental más;
- *el explicativo o comprensivo*, cuando la separación puede resultar más evidente en tanto que se buscan los porqués mediante las evidencias históricas disponibles;
- *el representativo*, donde la memoria puede asumir, de nuevo, su propio protagonismo, mediante la representación significativa del pasado en el presente.⁵

Esta interacción dialéctica entre historia y memoria es lo que genera el concepto de memoria histórica que se define como «historización de la memoria». Esta desmitifica el pasado, hace evidentes las transformaciones y controversias en torno al mismo y, con ello, abre la posibilidad de lecturas autocríticas de la propia memoria; así la memoria puede despojarse del emotivismo, del subjetivismo y de la parcialidad. Este planteamiento es el que inspira este cuadernillo y lo hace precisamente para abordar el pasado reciente y conflictivo y su significado para el presente y el futuro.

⁵ Para profundizar en el planteamiento de Ricoeur, véase 1999 y 2003b.

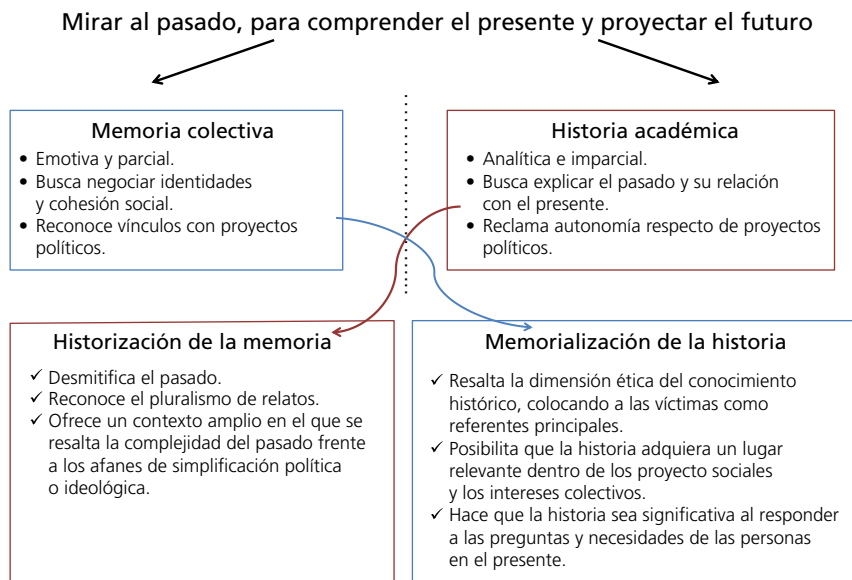


GRÁFICO N.º 2

Diálogo entre Memoria Colectiva e Historia Académica

5. La historización de la memoria social de las víctimas

En coherencia con los planteamientos que defendemos, la relación entre historia y memoria tiene que tener necesariamente un acercamiento específico fundamental e irrenunciable: ¿cuál es el lugar de las víctimas en la construcción de la memoria social y en qué consiste su historización?⁶

La construcción de la memoria social, necesariamente conflictiva, al confrontar selecciones, interpretaciones, valoraciones, actualizaciones y ordenaciones jerárquicas siempre plurales y muchas veces contrapuestas, se nos presenta como una tarea (mejor que como una batalla) eminentemente moral, que demanda los criterios de verdad y de justicia.

⁶ Para exponerlo brevemente seguiremos, a nuestro modo, las propuestas de Xabier Etxeberria (2007; 2010; 2013a; 2013b), inspiradas fuertemente a su vez en Paul Ricoeur (1996; 1999; 2003a).

Desde aquí podemos confirmar que existe un deber, en términos éticos, de memoria de las víctimas: debemos recordar lo que no debe ser olvidado (la injusticia cometida, encarnada en la víctima que la padece) y debemos recordarlo bien (sin tergiversaciones, interpretaciones legitimadoras, olvidos interesados...). Este deber de memoria se nos aparece ya inicialmente, desde el punto de vista ético, con una doble perspectiva:

- Recordar la injusticia puede ayudar a evitar que se repita en el futuro o impedir que las víctimas pasadas reabran conflictos al considerarse suficientemente reconocidas y resarcidas (*perspectiva teleológica y utilitarista*).
- Hacer memoria de las víctimas forma parte de la justicia que se impone y exige universalmente (*perspectiva deontológica*). En muchos casos, el recuerdo sostenido en el tiempo es la única reparación y reconocimiento que se puede hacer (piénsese, por ejemplo, en las víctimas radicales, asesinadas) y es condición necesaria para cualquier reparación justa. Además, la identidad colectiva propia de una sociedad democrática solo se construye adecuadamente si incorpora a las víctimas del pasado padecido.

El deber de memoria de las víctimas se hace realidad en una memoria social concreta mediante la compleja articulación de sus fuentes, que no son otras que: las propias víctimas (en la materialidad de sus huellas corporales y en el testimonio tanto de las supervivientes como de los allegados de las radicales); la memoria judicial; el saber de la historia; las creaciones artísticas; el testimonio de los victimarios arrepentidos. Porque forma parte del objeto directo de esta reflexión, desarrollaremos, más tarde, específicamente la cuestión de la historia. La construcción de la memoria social de las víctimas tendrá que combinar armónica y afinadamente los materiales procedentes de estas fuentes —siempre desde la verdad y la justicia—. Tendrá que hacerlo con una proyección temporal adecuada —desde el presente se dirige la vista al pasado, para proyectarse al futuro—, en un proceso de construcción participada a cargo de todos los agentes socializadores (la familia, el mundo asociativo, el sistema educativo, los medios de comunicación, las instituciones públicas...). Y tendrá que hacerlo luchando contra el olvido y las deformaciones interesadas y evitando las grandes tentaciones que la acompañan, la selección y la interpretación inadecuadas.

Desde la ética, hay selecciones moralmente reprobables tanto por defecto (cuando, por ejemplo, renunciando al principio de universalidad se ocultan y silencian víctimas porque no son «de las nuestras») como por exceso (como ocurre en la no distinción entre sufrientes en un conflicto y sufrientes de una injusticia en él). La interpretación inadecuada, en nuestro caso, procede mayoritariamente, de lecturas justificadoras cuando no expresamente legitimadoras de la violencia, haciendo de las víctimas enemigos que merecían su muerte, dificultades objetivas en la consecución del fin pretendido, contrapeso que balancea las bajas en el bando propio o desgraciados efectos colaterales negativos del conflicto.

Hecho este recorrido somero sobre la memoria social de las víctimas, conviene ahora desarrollar, al menos brevemente, la cuestión de la historización de la memoria de las víctimas. Este planteamiento parte de la integración de la tarea histórica en el deber moral de la memoria, es decir, se trata de elaborar una memoria historizada de las víctimas. Hacer historia se convierte así en una empresa ética que asume y reelabora críticamente el conjunto de materiales procedentes del resto de fuentes de la memoria social. Además, en este caso, dada la condición de saber riguroso a la que aspira la historia, los elementos de justicia y verdad vienen de suyo con el despliegue de la honestidad intelectual exigida por la disciplina, de tal manera que, al menos de partida y si se elabora correctamente en términos técnicos —que comportan necesariamente aspectos éticos intrínsecos— impide caer en los graves riesgos del olvido y la tergiversación. De este modo, la historia posibilita cumplir con el deber de recordar lo que no debe ser olvidado (porque está ella para mantener el recuerdo) y con el recordar bien (porque impide la tergiversación desde el rigor que la caracteriza).

Siguiendo la propuesta de Ricoeur ya apuntada previamente, la historización de la memoria de las víctimas se debe desarrollar en tres niveles:

En primer lugar, el documental, en el que resulta fundamental recopilar e investigar las huellas (objetos, documentos, materialidad, testimonios...) de las víctimas. En el contexto del País Vasco, nuestra historia reciente se ha escrito más teniendo en cuenta a quienes han sido reconocidos como agentes activos de la misma que a quienes la han

padecido. Así existe todavía mucho más material histórico sobre los victimarios que sobre sus víctimas y, sobre todo, más historias que se escriben teniendo en cuenta como referencia a los primeros y no a las segundas. Parece necesario que también la historia afronte el reto de asumir en radicalidad la perspectiva de las víctimas; afortunadamente, ya se perciben significativos avances en este terreno.

En el segundo nivel, el explicativo, se busca descubrir una lógica causal que haga comprensible la acción humana, que esclarezca los hechos. Éticamente, esta búsqueda de razones no puede ser compatible con la justificación de lo moralmente reprobable, injusto y, por lo tanto, no caben las causalidades «duras», que determinan los hechos, convierten en necesidad (histórica) las decisiones y, en consecuencia, desresponsabilizan a los sujetos. Lo único que caben son causalidades «blandas», que dan lugar a explicaciones en las que se subrayan las libertades y responsabilidades de los agentes, enmarcadas en los contextos correspondientes, en las circunstancias donde se despliegan de un modo contingente y desde las que se entienden (sin necesidad de justificarlas). De este modo, la comprensión de los hechos, éticamente, se convierte en un instrumento más de deslegitimación de la violencia porque, lejos de justificar la injusticia, busca y pone medios para luchar contra ella. La explicación histórica, confrontada con la justicia, remite a la categoría de «lo inaceptable» (la existencia de víctimas) y confrontada con la verdad remite a la categoría de «lo irrefutable» (los hechos acontecidos).

En tercer lugar, la historización de la memoria de las víctimas ocurre también en el nivel interpretativo, que se expresa en explicaciones y narrativas históricas. Desde la opción explícita por las víctimas, este tercer momento es especialmente relevante en su carácter narrativo (porque posibilita la identidad de las víctimas, nos acerca a ellas en lo concreto e impide la justificación de la violencia que han padecido) y en él, el historiador se hace consciente del juego dialéctico que se produce entre un momento inicial de identificación y otro posterior de distanciamiento que se sintetiza en el de asimilación. Esto significa, en definitiva, que el historiador ha de esforzarse por narrar con fidelidad las victimaciones padecidas, asumiendo que incorporará elementos propios, por lo que será necesario un diálogo autocrítico constante no solamente con sus colegas sino también y sobre todo con las propias víctimas.

Las condiciones que están implícitas en cada uno de estos tres niveles demandan la necesaria distinción entre dos categorías habitualmente confundidas en la tarea profesional, también en la del historiador, como son las de neutralidad e imparcialidad y, a continuación, renunciar a la primera y apostar por la segunda. Ante la injusticia producida, el historiador no puede ser neutral (pues lo convierte en cómplice de la misma) sino imparcial, apostando, desde su especificidad académica, por la justicia y la deslegitimación de la violencia sin acepción de bandos, opciones o parcialidades.

Antes de terminar, no podemos dejar de apuntar al menos un elemento que ha de ser especialmente tenido en cuenta por el historiador a la hora de hacer historia de la memoria de las víctimas: hay que intentar por todos los medios que la historia de la memoria de las víctimas muestre un sentido para el presente y, por lo tanto, ayude a orientar la praxis sociopolítica actual para configurar una nueva y mejor realidad.

6. La enseñanza de la historia como desarrollo de la conciencia histórica

¿Qué es la conciencia histórica?

El proyecto que proponemos adopta un enfoque de la educación histórica como desarrollo de la *conciencia histórica*. Seixas⁷, uno de sus mayores exponentes, define la educación histórica como un puente entre las creencias memoriales y las prácticas académicas de la disciplina histórica. Su planteamiento sostiene que una de las funciones centrales de la educación histórica es desarrollar la capacidad de pensamiento histórico crítico del alumnado, y en ello incluye la capacidad de reflexión ética sobre el pasado y sobre las relaciones que establecemos con él desde el presente. Por razones que iremos esbozando a lo largo de las siguientes páginas, este enfoque ofrece el marco conceptual y pedagógico más adecuado para fundamentar nuestra propuesta de enseñanza de la historia del conflicto vasco orientada hacia la deslegitimación de la violencia.

⁷ Véase Seixas (2004, 2016).

El concepto de conciencia histórica proviene de la escuela hermenéutica alemana⁸. Según esta corriente, la conciencia histórica es un *modo de autoconciencia que enfatiza* la historicidad del ser humano. Como Gadamer indica, el ser humano moderno aprende a «situarse en una relación reflexiva consigo mismo y con la tradición, comprendiéndose a sí mismo con y a través de su propia Historia». Por otro lado, Rüsen explica que los seres humanos vivimos —en el presente— en una «tensa intersección del pasado recordado y el futuro esperado»⁹. Dada esta cualidad humana, la historia no puede entenderse simplemente como una reconstrucción y explicación del pasado con valor en sí misma. Lo que hace el historiador es interpretar la experiencia del pasado, darle sentido y hacerla significativa para el presente y el futuro. Por ello, la conciencia histórica no es simplemente conciencia del pasado, sino conciencia de las relaciones entre pasado, presente y futuro.

El diálogo reflexivo entre pasado, presente y futuro genera un proceso cíclico de interacción entre la historia académica (el conocimiento científico producido por los historiadores) y las expectativas e intereses de la vida práctica que la inspiran. La producción de conocimientos históricos académicos comienza con la interpretación de las necesidades sociales de orientación en el tiempo. En el proceso, los historiadores emplean teorías y métodos de investigación empírica para construir narrativas y explicaciones confiables. Estas teorías y métodos les permiten tomar distancia de la historia vivida, abrir un espacio para la argumentación racional y defender la independencia de su trabajo frente a cualquier manipulación política o ideológica. Las narrativas históricas resultantes orientan la formación y la expresión de la identidad subjetiva —otorgándole a esta una dimensión temporal que convierte a la persona en parte de un todo que va más allá de su vida personal— y la capacidad de agencia de las personas, visibilizando la posibilidad de cambios en la construcción de futuros individuales y colectivos.

⁸ Con pensadores como Wilhelm Dilthey, Hans Georg Gadamer (1975); y, más recientemente, ha sido desarrollado por el historiador y filósofo de la historia Jörn Rüsen (2004, 2005 y 2011).

⁹ Véase Rüsen, 2005.

¿Cómo se traduce el concepto de conciencia histórica en un planteamiento pedagógico?

El concepto de conciencia histórica ha generado tres transformaciones fundamentales en la concepción y práctica de la educación histórica al integrar como partes consustanciales de la enseñanza y el aprendizaje sobre el pasado tres elementos que brillan por su ausencia (o por uso inadecuado, no reflexivo) en otros enfoques: la identidad de las personas y las comunidades, la memoria colectiva, y la reflexión ética.

Seixas traduce el concepto de conciencia histórica de Rüsen en un modelo pedagógico que propone, en lugar de reducir la educación histórica a la transmisión de narrativas preexistentes, generar en el aula el proceso de diálogo reflexivo pasado-presente-futuro para desarrollar la conciencia histórica de los y las estudiantes. Esta visión se ilustra en la siguiente matriz.

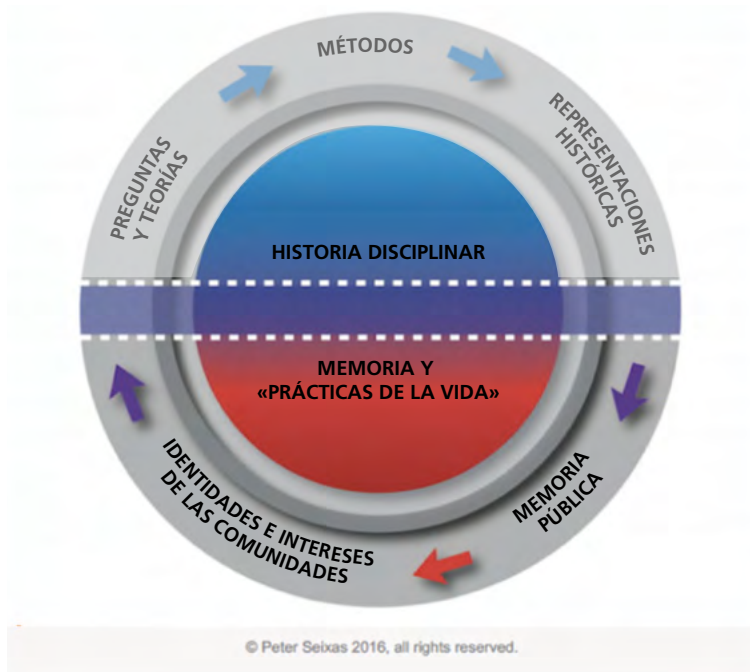


GRÁFICO N.º 3

Matriz de la relación historia-memoria de P. Seixas (2016)

La mitad inferior del ciclo representa el ámbito de la memoria colectiva y las prácticas de vida que motivan el acercamiento al pasado. Reconociéndolas, la educación histórica debe abrir espacios para identificar las necesidades del presente, reflexionar sobre ellas a través de la historia y considerar sus implicaciones para el futuro. Por eso, la educación histórica no puede desligarse de cuestiones relacionadas con las identidades de los y las estudiantes y de las memorias controvertidas que circulan en sus comunidades y, en consecuencia, ni la identidad ni la memoria deben sacarse del campo de influencia de la reflexión histórica crítica.

Sin embargo, la educación histórica debe someter estas cuestiones al escrutinio de los métodos históricos, basados en el análisis de evidencias y en la búsqueda de la verdad. Por ello, la enseñanza de la historia debe desarrollar en el alumnado la capacidad para *pensar históricamente*. El modelo propuesto por Seixas y Morton¹⁰ define seis conceptos disciplinares que caracterizan la indagación histórica: a) el uso crítico de evidencias; b) la identificación de transformaciones y continuidades; c) el análisis de causas y consecuencias; d) la comprensión contextualizada de las perspectivas históricas; e) la capacidad para establecer significado histórico; y f) la capacidad para entender la dimensión ética. Dado que esta última es particularmente innovadora y especialmente relevante para el proyecto que nos ocupa, la desarrollaremos con más profundidad.

Como se ve en la matriz, el ámbito de la memoria (mitad inferior del ciclo) interactúa con el ámbito de la historia disciplinaria (mitad superior del ciclo) y, a través de ello, se generan representaciones críticas del pasado. La educación histórica se sitúa como una franja entre los dos semicírculos, un puente que facilita la negociación e integración de la historia académica y la memoria colectiva. El papel de la educación histórica es, por lo tanto, garantizar que el diálogo entre los dos ámbitos (memoria colectiva e historia académica) no se interrumpa. De lo contrario, la educación histórica se reduce, bien a una configuración acrítica de la memoria colectiva basada en la transmisión de narrativas no examinadas, o bien al desarrollo de habilidades de pensamiento abstractas y descontextualizadas que no se relacionan con las identidades de los y las estudiantes o con los usos de la historia en el presente.

¹⁰ Véase Seixas y Morton (2013).

Contraste del enfoque de desarrollo de la conciencia histórica con otros modelos

El valor y la relevancia del enfoque de conciencia histórica se aprecia mejor si se contrasta con otros modelos de enseñanza de la historia, por ejemplo, el tradicional —aún dominante— y el disciplinar.

Desde sus inicios como asignatura en los planes de estudio escolares a finales del siglo XIX, la educación histórica fue concebida como una herramienta fundamental para la construcción de los Estados-nación, es decir, para crear y sostener identidades nacionales cohesionadas, estableciendo un relato del pasado que buscaba inculcar en los futuros ciudadanos una visión positiva de los grupos dominantes y de la evolución política del país. En apoyo de estos objetivos, las narrativas históricas priorizan los contenidos que enfatizan un origen común, glorifican el pasado del país, se refieren a los grupos con los que los y las estudiantes deben identificarse, y proporcionan modelos históricos de virtud cívica¹¹.

Desmarcándose completamente de este planteamiento, el enfoque disciplinar¹² considera que la historia como disciplina académica ha construido a lo largo del tiempo una forma de aproximarse a la realidad social, una forma de investigar y generar explicaciones sobre el pasado (y su relación con el presente), regulada por parámetros de rigor, confiabilidad y racionalidad. Esta forma de pensamiento emplea un extenso sistema de conceptos sustantivos o de primer orden (p.ej. colonia, monarquía, estado, revolución), y un sistema más reducido de conceptos procedimentales, epistemológicos o de segundo orden (p.ej. evidencia, causa, tiempo, verdad) y su correlato de procedimientos de indagación (p. ej. el análisis e interpretación de fuentes, el establecimiento de relaciones multicausales, la reconstrucción y periodización de procesos entrelazados de cambio y continuidad, o la contextualización de creencias y prácticas sociales del pasado). La idea es que, a medida que las personas enriquecen sus

¹¹ Para profundizar en este tema, véanse Barton & Levstik (2004); Carretero (2007) Symcox & Wilschut (2009).

¹² Véanse Maestro (1994); Shemilt (1980); Lee & Ashby (2000); Seixas, Stearns and Wineburg (2000); Pla (2005); Lee (2011).

redes conceptuales y adquieren habilidades para el uso de los procedimientos de indagación, desarrollan una forma disciplinada de pensar sobre el pasado.

CUADRO N.º 2

Contraste de enfoques de enseñanza de la historia

	Tradicional	Disciplinar	Conciencia histórica
Orígenes e impacto	— Finales del siglo XIX con el surgimiento de los Estados-nación. — Vigente en la actualidad en la mayoría de las escuelas de todo el mundo.	— Años 70-80. Mundo anglosajón. — Oposición al modelo tradicional desde la filosofía de la historia y psicología constructivista. — Difusión a Europa (años 80) y América Latina (años 90). — Impacto significativo en reformas curriculares y proyectos de innovación pedagógica, pero con una difusión dispar en las escuelas.	— A partir de los años 70 y 80 influido por la tradición hermenéutica alemana. — Gradual expansión al resto de Europa, mundo anglosajón y América Latina desde los años 90's y 2000.
Papel del profesorado	— Impartir conocimientos, inculcar valores, vigilar el aprendizaje, sancionar ideas heréticas.	— Considerar y transformar las ideas, prejuicios y estereotipos del alumnado. — Promover el desarrollo del pensamiento histórico. — Generar proyectos de indagación histórica, ofreciendo selecciones de contenidos históricos (fuentes primarias y secundarias) para practicar el uso de conceptos y procedimientos del pensamiento histórico.	— Promover el desarrollo de la conciencia histórica (incluyendo en ello el fomento de competencias del pensamiento histórico). — Mantener activo el diálogo entre los intereses prácticos del presente y la historia académica, potenciando un análisis riguroso de los relatos de la memoria colectiva.
Papel del alumnado	— Recepción y aprendizaje memorístico. — Exhibición de sentimientos patrios y participación en ritos y ceremonias cívicas.	— Participar activamente en proyectos de indagación histórica, planteando preguntas, razonando y discutiendo sobre explicaciones, su comprensión, etc. — Desarrollar la capacidad de pensamiento histórico	— Analizar fenómenos históricos en diálogo con el pasado y el presente. — Reflexionar sobre el significado de sus identidades y la orientación de su agencia histórica. — Desarrollar la capacidad de pensamiento histórico.

	Tradicional	Disciplinar	Conciencia histórica
Qué se enseña	— Canon enciclopédico de hechos y héroes ordenados cronológicamente. — Visión positiva (edificante) de los grupos dominantes y de la evolución política del país, sin margen para el debate.	— Conceptos sustantivos y procedimentales de la disciplina histórica mediante la selección de contenidos históricos que lo faciliten. — Narrativas y explicaciones históricas más inclusivas, pluralistas y críticas del pasado, teniendo en cuenta la perspectiva de género, la diversidad cultural, a los sectores populares, etc.	— Competencias de la conciencia histórica. — Pluralidad de relatos sobre los hechos históricos. — Relaciones del conocimiento histórico con la identidad, la memoria y los intereses sociales.
Vínculo con lo político	— Instrumentalización del pasado al servicio del proyecto nacional y de los intereses sociales hegemónicos.	— Desconexión de objetivos políticos (contribuir a la identidad nacional, a la reconciliación...), apostando por el rigor de la explicación histórica y evitando la instrumentalización del pasado. — Las competencias para «pensar históricamente» ayudan a participar en sociedades multiculturales, complejas y cambiantes.	— Reconoce y responde a intereses sociales del presente, pero lo hace mediante proceso reflexivo y de historización de la memoria colectiva.
Vínculo con la identidad de los/las estudiantes.	— Busca formar-inculcar una identidad nacional unívoca y esencialista.	— No entra en juego ni en la selección de contenidos ni en las prácticas pedagógicas.	— Reconoce múltiples identidades, posiblemente en conflicto, vinculadas a los contextos socioculturales y a los procesos históricos. — Entiende la identidad como una construcción fluida y dinámica resultante de procesos de negociación dialógica y narrativa.
Relación con la memoria colectiva	— No se diferencia historia y memoria. La historia enseñada coincide mucho con memorias hegemónicas y sus mitos.	— Establece una diferencia radical entre memoria colectiva e histórica académica. — La memoria colectiva se excluye del aula por ser parcial y emocional y no necesariamente rigurosa.	— Diferencia memoria e historia, pero reconoce fronteras porosas y la importancia del diálogo entre ellas. — Incluye la memoria en el aula porque esta recoge preguntas, necesidades del presente y vínculos identitarios desde los que las personas se acercan al pasado. — Contempla relatos contrahegemónicos y excluidos. — La historia permite incluir múltiples memorias y contrastarlas críticamente a partir de las evidencias disponibles.

	Tradicional	Disciplinar	Conciencia histórica
Ética	— Solo presente como valores morales absolutos a inculcar en el alumnado (lealtad, patriotismo, amor, orgullo, etc.). — No se promueve la reflexión ética.	— La reflexión ética no se considera parte constitutiva del razonamiento histórico.	— La reflexión ética es parte integral de la conciencia histórica. — La ética no se entiende como la inculcación de valores específicos, sino como la reflexión disciplinada sobre los juicios de valor que se hacen sobre el pasado, el significado del pasado en el presente, el legado y las consecuencias del pasado en el presente.
Violencia	— Abundantes referencias a episodios del pasado violento, pero sin ser objeto de reflexión crítica. — Narrativa fundamentalmente política y heroica que se presta a glorificar y justificar violencia.	— Aporta herramientas para la reflexión crítica, pero no necesariamente para deslegitimar violencia (no es objeto de reflexión).	— La reflexión ética incluye confrontar las injusticias del pasado y sus legados. — Al abordar memorias colectivas, se abre la posibilidad de considerar experiencias violentas y traumáticas. — La explicación histórica da cuenta de los orígenes, la evolución y las consecuencias de la violencia.

Fuente: elaboración propia.

El modelo de la conciencia histórica retoma del enfoque disciplinar todo el trabajo que este ha hecho identificando los conceptos y procedimientos del pensamiento histórico y cómo se desarrolla la comprensión de los mismos en la infancia y en la adolescencia. Sin embargo, hay una diferencia sustancial entre ambos porque el enfoque de conciencia histórica contempla otros elementos que el disciplinar excluye y que son fundamentales para nuestro proyecto: la identidad, la memoria y la reflexión ética.

¿Cómo integra la dimensión ética en la educación histórica?

A los procedimientos analíticos enfatizados por el enfoque disciplinar, Seixas y Morton añaden la competencia para establecer el significado histórico de los hechos del pasado en el presente (por qué nos preocupan hoy ciertos eventos, tendencias y temas de la historia), y la competencia para comprender la dimensión ética de las interpretaciones históricas. Esta última supone tres tareas reflexivas fundamentales: a) examinar cómo las personas en el presente juzgan a los actores del pasado; b) examinar cómo distintas interpretaciones del pasado reflejan actualmente distintas posturas morales; y c) confrontar los crímenes e injusticias del pasado, y su legado en nuestras vidas en el presente¹³.

La reflexión ética sobre cuestiones históricas no se debe hacer de manera descontextualizada, porque ello generaría un problema de «presentismo». Para comprender las acciones y decisiones de los actores históricos, el alumnado necesita entender el entorno cultural y moral de la época, además de ponderar la agencia individual en el marco de las restricciones estructurales. Pero la comprensión histórica también incluye entender las consecuencias de los hechos y las acciones del pasado, en su propio tiempo, y en el presente. En esta valoración del impacto del pasado en el presente los juicios éticos son inevitables y necesarios.

En este ciclo reflexivo surge necesariamente una diversidad de preguntas que tienen una notable carga valorativa sobre las posibilidades de agencia y transformación social en el presente y en el futuro, pero que se fundamentan, aunque sea parcialmente, en la comprensión del pasado: ¿cómo hemos de tomar decisiones respecto a diferentes cursos de acción? ¿Cuál debe ser la dirección del cambio social? ¿Con qué fines? ¿Cómo justificamos nuestras elecciones y acciones? ¿Cómo influyen en nuestra identidad y, a su vez, son influenciadas por ella (sentido de sí mismo, subjetividad, sentido de responsabilidad)?

Otro lugar de la reflexión ética emana de la incorporación de la memoria colectiva como objeto de trabajo de la educación histórica. Como dice Ricoeur, una gran parte de la memoria colectiva es «memo-

¹³ Véase Seixas (2017).

ria herida», es el recuerdo de episodios traumáticos, de violencia y de victimación. Frente a este tipo de memoria, la educación histórica debe desplegar dos respuestas articuladas. La primera es la indagación histórica rigurosa. Sin embargo, ésta es insuficiente. La comprensión verdaderamente crítica de la violencia requiere también la reflexión ética sobre la experiencia y la perspectiva de las víctimas, sobre los daños colectivos impuestos por la fuerza, y sobre las memorias construidas para evitar su olvido. La integración de la explicación histórica y la reflexión ética es fundamental para poder incorporar la memoria colectiva en la enseñanza de la historia sin caer presa del subjetivismo, los sesgos, la tergiversación y la manipulación.

Para terminar, queremos resaltar la notable convergencia entre las preguntas que guían la indagación histórica y las que guían la reflexión ética¹⁴. La reflexión ética es una exploración de las bases morales de la acción humana; de los cursos de acción disponibles a los participantes en situaciones de conflicto; de las elecciones que las personas hicieron y de los argumentos y discursos contruidos para justificarlas; de los intereses, valores y principios que motivaron sus decisiones; de los obstáculos y las condiciones que limitaron sus opciones; y de las consecuencias de sus acciones para ellas mismas y para las demás. Todas estas preguntas de la reflexión ética se aplican también al análisis de los procesos históricos y, en particular, de los pasados violentos. Sus factores causales incluyen la toma de decisiones y las acciones humanas motivadas por intereses y valores, especialmente en situaciones en las que la violencia se usa como medio para lograr un fin político. Por tanto, la indagación histórica hace preguntas de carácter ético al examinar el pasado con relación a:

- la agencia y la toma de decisiones dentro de los límites del contexto;
- las consecuencias a corto y largo plazo;
- las asimetrías de poder que definen quién se beneficia de la violencia y quién asume su coste;
- quiénes fueron las víctimas y cuáles fueron sus experiencias;
- los relatos y las interpretaciones que parecen justificar la violencia.

¹⁴ Véase Bermudez & Epstein (2020).

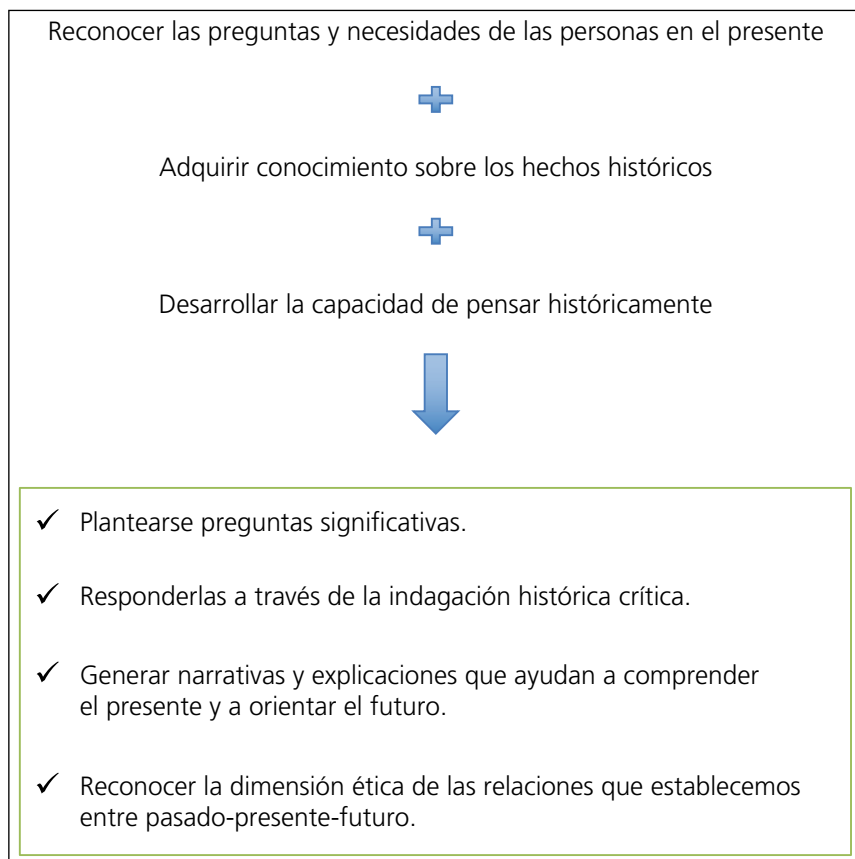


GRÁFICO N.º 4

Educación Histórica como Desarrollo de la Conciencia Histórica

7. Claves narrativas para desnormalizar la violencia

La idea de las claves narrativas supone una concreción de los planteamientos del enfoque de la conciencia histórica en un modelo para analizar cómo se representa la violencia en las narrativas históricas. Con frecuencia, la enseñanza de la historia tradicional funciona como un proceso de «violencia cultural» (Galtung) a través del cual se *normaliza* la violencia, convirtiendo una práctica social destructiva, injusta

y aborrecible en algo tolerable o incluso legítimo. La normalización no necesariamente equivale a la justificación de la violencia. Puede representarse como un fenómeno lastimoso o lamentable pero que a fin de cuentas refleja una característica natural de las relaciones humanas, o un rasgo inevitable de los procesos históricos. La normalización es un mecanismo discursivo que hace que algo se represente como «no-problemático» y, por tanto, como algo que no requiere ser analizado o explicado.

A través del análisis de las narrativas sobre los conflictos históricos contenidos en los libros de texto de diferentes países se pueden identificar diez *claves narrativas de normalización de la violencia*¹⁵. Las claves se refieren a los mecanismos discursivos que hacen posible que, aunque los textos escolares describan abundantes eventos y procesos históricos violentos, la violencia misma, sus causas, sus consecuencias y su significado permanezcan invisibles. Estos mecanismos se manifiestan no solo en lo que se dice, sino también en lo que no se dice, y en cómo se dicen las cosas. Por ejemplo, definen cómo algunos aspectos se colocan en el primer plano de la historia mientras que otros se trasladan a un segundo plano; cómo se establecen, rompen o mitigan las relaciones entre los temas; cómo algunas perspectivas están subordinadas o marginadas; o cómo se integran los silencios en el relato. Estos mecanismos narrativos pueden invertirse, por así decirlo, para hacer visible el pasado violento de maneras que inviten a la reflexión crítica, contribuyendo así a la des-normalización de la violencia¹⁶.

¹⁵ Véase Bermudez (2019).

¹⁶ Véase Bermudez (2020) y Bermudez & Epstein (2020).

CUADRO N.º 3

Claves narrativas para normalizar o desnormalizar la violencia

Normalización	Desnormalización
Identificación entre conflicto y violencia	Diferenciación entre conflicto y violencia
Marco narrativo que justifica la violencia	Marco narrativo que no justifique la violencia
Predominio de narrativas oficiales y excluyentes	Coordinación plural de distintos relatos
Marginación de la experiencia y de la perspectiva de las víctimas	Centralidad de la experiencia y de la perspectiva de las víctimas
Invisibilización de perspectivas y opciones no violentas	Visibilización de perspectivas y opciones no violentas
Difuminación de la agencia de los perpetradores	Explicitación de la agencia de los perpetradores
Abstracción de los hechos violentos de las estructuras sociales en que ocurren	Visibilización de las estructuras sociales que impulsan y sostienen la violencia
Ocultación de los costos y efectos destructivos de la violencia	Explicitación de los costos y efectos destructivos de la violencia
Ocultación de las ganancias obtenidas con la violencia	Visibilización de las ganancias obtenidas con la violencia
Desconexión pasado-presente-futuro	Conexión pasado-presente-futuro

Fuente: elaboración propia.

Profundizando en las claves narrativas que desnormalizan la violencia, a continuación desgranamos sus principales características.

Diferenciación entre conflicto y violencia. La narrativa debe diferenciar la existencia de conflictos sociales del uso de la violencia como estrategia para abordarlos. En la medida en que las narrativas diferencien la explicación del conflicto de la explicación de la violencia o, dicho de otro modo, expliquen cómo los conflictos sociales se transforman en conflictos violentos, cómo evoluciona el uso de la violencia, y el impacto que ella tiene en la «resolución» de contradicciones, puede cuestionarse la idea de que cuando hay conflicto, inevitablemente se desencadena la violencia.

Marco narrativo que no justifique la violencia. La narrativa debe situar los hechos en el marco de procesos históricos más amplios que iluminen las consecuencias negativas o destructivas de la violencia, de modo que esta no aparezca justificada como un medio necesario, aunque sea lamentable, para alcanzar ciertos fines; o, dicho de otro modo, como un mal menor si se compara con los resultados obtenidos.

Coordinación plural de distintos relatos. La narrativa debe reconocer y representar las perspectivas que distintos actores (o historiadores) tenían sobre los hechos históricos, en lugar de incluir una única narrativa que margina o distorsiona otras formas de contar la historia. La pluralidad de perspectivas existentes puede coordinarse de distintas maneras, como relatos contrapuestos, como relatos paralelos, como relatos complementarios, o entretejidos en narrativas multivocales. En la medida en que la narrativa refleje la pluralidad de perspectivas y el carácter interpretativo de las reconstrucciones históricas, es posible contrastar distintas interpretaciones sobre el pasado violento y las bases de validez que las soportan. Así será más difícil imponer un único relato como si fuera la verdad absoluta e incuestionable.

Centralidad de la experiencia y la perspectiva de las víctimas. La narrativa debe dar un lugar central a las víctimas de la violencia a través de testimonios que reflejen sus experiencias (la experiencia de victimación, los daños sufridos, las secuelas que dejó para ellas y sus allegados, y sus propias maneras de enfrentarla y sobreponerse a ella). Para desnormalizar la violencia es importante visibilizar el sufrimiento injusto impuesto a las víctimas; de otro modo, los relatos sobre el pasado violento aparecen como relatos de violencia sin dolor. También es fundamental visibilizar la asimetría radical entre víctimas y victimarios, asimetría que le permite a unos utilizar a las otras como medios para satisfacer sus propios intereses.

Visibilización de las opciones no-violentas. La narrativa debe representar a los actores históricos individuales o colectivos que expresaron desacuerdo, se opusieron activamente al uso de la violencia o defendieron estrategias no violentas para gestionar los conflictos en cuestión. De esta forma, se pone en evidencia si en su momento se debatió la conveniencia de las estrategias violentas y se consideraron otras opciones razonables. Idealmente, la narrativa debe dar cuenta de las perspectivas de estos actores, de las bases sociales en que se apoyan, de las

estrategias propuestas o empleadas y de los impactos y consecuencias que tuvieron. Esta visibilización es una estrategia discursiva fundamental para poner en cuestión la supuesta inevitabilidad de la violencia.

Explicitación de la agencia de los perpetradores. La narrativa debe exponer de la manera más explícita posible la agencia de las personas responsables de distintas formas de violencia, es decir, mostrar las decisiones que tomaron, las razones y motivaciones que las llevaron a ellas y las acciones puntuales y prácticas sociales mediante las cuales se desencadenó la violencia. De lo contrario, los relatos sobre el pasado violento aparecen como relatos de violencia sin responsabilidad. Esta representación explícita de la agencia evita que se oculte o diluya el carácter deliberado e instrumental de la violencia de motivación política, o que se sugiera la idea de que esta constituye una respuesta natural o impulsiva frente al conflicto. Indudablemente, la agencia de los actores individuales y colectivos debe ser contextualizada, dando cuenta de las condiciones concretas que influyeron en sus decisiones o que limitaron sus opciones.

Visibilización de las estructuras sociales que impulsan y sostienen la violencia. La narrativa debe describir las acciones y prácticas violentas de manera contextualizada, exponiendo la compleja interacción de relaciones y estructuras sociales, económicas, políticas o culturales que generan los conflictos (recursos, objetivos, necesidades o creencias en disputa) y desencadenan respuestas violentas como un medio para gestionar tensiones y contradicciones. Esta representación es fundamental si se quiere que la educación histórica contribuya a la no repetición de la violencia.

Representación de los costos y de los efectos destructivos de la violencia. La narrativa debe ofrecer una visión integral de los costes y las pérdidas generadas por la violencia a diferentes niveles y en el corto y el largo plazo, por ejemplo, el trauma psicosocial, la destrucción del patrimonio cultural, la desarticulación o debilitamiento de movimientos sociales, la pérdida de recursos económicos o la devastación medioambiental. La representación clara de la magnitud de los daños causados y el sentido de pérdida es fundamental para la desnormalización de la violencia en tanto que pone en evidencia que esta no constituye un mal menor en el que se sacrifica poco a cambio de obtener grandes resultados.

Visibilización de las ganancias de la violencia. La narrativa debe, en la medida de lo posible, hacer explícita la «economía» de la violencia (por ejemplo, de la guerra, del colonialismo, de la dictadura o del terrorismo). Es decir, debe evidenciar los intereses sociales en juego que movilizan el recurso a la violencia y que hacen que, mientras un número relativamente reducido de individuos o colectivos obtienen beneficios de su uso, la mayoría se vea obligada a pagar sus costos. Esto es fundamental para mostrar el carácter instrumental y la asimetría típica de la violencia.

Conectar pasado y presente. La narrativa debe hacer explícitas las conexiones entre la violencia experimentada en el pasado, sus consecuencias en el presente y su impacto en las posibilidades de futuro. De esta forma, las narrativas hacen explícito el propósito y el potencial de la indagación histórica acerca del pasado violento.

En resumen, las narrativas históricas normalizan la violencia en la medida en que invisibilizan su naturaleza instrumental, infravaloran el daño causado a las víctimas y a la sociedad en general, diluyen la agencia de sus actores y desarticulan sus causas, ocultan los beneficios de los perpetradores o silencian las voces contrarias. Con ello cierran o reducen las posibilidades de que las personas reflexionen crítica y éticamente sobre las causas, las consecuencias y las alternativas a la violencia. En suma, para que la educación histórica pueda ayudar a deslegitimar la violencia, es fundamental que profesorado y alumnado aprendan a interrogar y deconstruir las narrativas históricas que normalizan la violencia. Al hacer este ejercicio no solo se aprende sobre el pasado, también se desarrolla la capacidad de usar una variedad de herramientas de pensamiento que les permitirá posteriormente interactuar de modo crítico con las narrativas sobre el pasado violento que circulan en sus comunidades.

Conclusiones

A modo de balance de todo lo expuesto en el presente cuadernillo, queremos destacar las siguientes conclusiones que resultarán especialmente relevantes para nuestra propuesta pedagógica:

1. La deslegitimación de la violencia es un objetivo imprescindible para la sociedad vasca y la educación para la paz debe contribuir a él en diferentes ámbitos, incluido el sistema educativo formal y no formal.
2. Dado su carácter integral, este objetivo no puede ser construido exclusivamente desde una asignatura o actividad concreta, sino que tiene que permear transversalmente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Los acercamientos parciales que permiten las distintas asignaturas son insuficientes tanto en sus planteamientos como en sus realizaciones concretas y, por ello, es importante fomentar la integración de distintas aproximaciones, especialmente de la vía ética y de la vía histórica.
4. Es importante subrayar la dimensión ética intrínseca de la historia (rigor, veracidad...) sin la cual ni siquiera podemos hablar de auténtica historia, al tiempo que se ha de reconocer la inevitabilidad del juicio moral en la tarea historiográfica. Todo ello nos lleva a descubrir que la labor histórica no puede ser neutral, sino que ha de ser imparcial.
5. La aportación de la perspectiva de las víctimas y de su memoria, aplicadas a la historia, puede resultar particularmente fe-

cunda: da voz histórica a los ausentes, las víctimas radicales de la injusticia; cuestiona la visión histórica tradicional acerca del sufrimiento, introduciendo la fundamental adjetivación de «injusto»; posibilita una narrativa original, la del testigo, que aporta conocimiento específico; impide la naturalización y la necesidad de la violencia; destaca la capacidad de agencia de los actores responsables del sufrimiento injustamente causado; pone el acontecimiento por delante del conocimiento, la injusticia concreta antes que la verdad teórica y el testimonio por delante del argumento; demanda un tiempo y cronologías alternativos; trae la memoria de la injusticia precisamente para hacer la justicia posible... en definitiva, es fuente de deslegitimación de la violencia.

6. La disciplina histórica muestra la importancia de contextualizar y explicar los procesos violentos (que no es lo mismo que justificar y, mucho menos, que compartir) y de mostrar la complejidad de los fenómenos históricos frente a los afanes de simplificación tanto respecto de la capacidad de agencia de sus actores como de sus causas y consecuencias.
7. Este planteamiento no puede hacerse adecuadamente si no se afronta el reto de la articulación compleja entre las categorías de memoria e historia, analíticamente distinguibles, pero realmente mezcladas. En concreto, es necesario historizar la memoria, al tiempo que hay que memorializar la historia, dar prioridad a la memoria de las víctimas como contenido y modo de expresión de la tarea de la historia; no solamente hay que someter la memoria a la crítica de la historia sino también hay que someter la historia a la crítica de la memoria.
8. Teniendo todo esto en consideración, se nos muestra evidente que, frente a otros acercamientos inadecuados o parciales, hay que apostar por una enseñanza de la historia entendida como generación y desarrollo de conciencia histórica, en la que la identidad que se destila es la de la ciudadanía crítica y el rigor de la disciplina académica se pone al servicio de ese objetivo.
9. Todos estos planteamientos teóricos comportan multitud de implicaciones prácticas a la hora de desplegar en el aula la historia reciente del País Vasco: importancia del testimonio, la memoria y la narración histórica de las víctimas de la violencia de motiva-

ción política, la inaceptabilidad de representaciones que pretendan borrar la especificidad de la violencia terrorista de ETA; el error de presentaciones simétricas del conflicto violento, etc.

Esta propuesta teórica está necesitada de otros acercamientos prácticos, por lo que algunas de estas conclusiones se ilustrarán en el cuadernillo 2, mediante la sistematización de la experiencia de la Comunidad de Aprendizaje con jóvenes (curso 2019-2020), y en el cuadernillo 3, en el que se ofrecen orientaciones pedagógicas y recursos didácticos para el desarrollo del modelo de conciencia histórica en la educación formal y no formal.

Referencias

- Aristóteles (1988). *Ética nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- Barton, Keith & Levstik, Linda. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bermúdez, Angela (2019). «The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Keys». *Historical Dialogues, Justice, and Memory Network – Working Paper Series*, No. 15. March 2019.
- (2020). «Narrative justice? Ten tools to deconstruct narratives about violent pasts». In, Keynes, M., Åström Elmersjö, H., Lindmark, D., & Norlin B. (eds.). *Historical Justice and History Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. (En prensa)
- Bermúdez, Ángela & Epstein Terrie (2020). «Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia». *Journal for the Study of Education and Development/ Revista Infancia y Aprendizaje*. Número especial: «Los usos populares de pasados violentos en entornos educativos». DOI: 10.1080/02103702.2020.1772541, 25-39.
- Bilbao, Galo (2007). «Las víctimas en la educación para la paz: nuevos escenarios, nuevos “modelos” educativos para el encuentro, la convivencia y la participación». En VV.AA., *San Sebastián, espacio para una cultura de paz. II Encuentros-taller de Educación para la Paz y Resolución de Conflictos*. San Sebastián: Ayuntamiento de San Sebastián, 37-49.
- (2008). *Por una reconciliación asimétrica. De la «geometría» del terror a la de su superación*. Bilbao: Bakeaz.
- Bilbao, Galo y Etxeberria, Xabier (2005). *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*. Bilbao: Bakeaz.

- Camps, Victoria (2012). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Carretero, Mario (2007). *Documentos de Identidad: La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Cortina, Adela (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Etxeberria, Xabier (2007). *Dinámicas de la memoria y víctimas del terrorismo*. Bilbao: Bakeaz, Bilbao.
- (2008). *Educación sentimental en la ciudadanía*. Bilbao: Bakeaz.
- (2010). «Historización de la memoria de las víctimas del terrorismo en el País Vasco». En Rivera, Antonio y Carnicero, Carlos (eds.). *Violencia política. Historia, memoria y víctimas*. Madrid: Maia Ediciones, 287-316.
- (2013a). *La educación para la paz reconfigurada: la perspectiva de las víctimas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- (2013b). *La construcción de la memoria social: el lugar de las víctimas*. Santiago-Chile: Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos.
- Gadamer, Hans Georg (2017). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Síqueme.
- Galtung, Johan (1990). «Cultural Violence». *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London/Oslo: Sage/International Peace Research Institute.
- (2008). «Form and content of peace education». En Bajaj Monisha (ed.), *Encyclopedia of peace education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 49-58.
- Halbwachs, Maurice (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Madrid: An-thropos.
- Haste, Helen & Bermudez, Angela. (2017). «The power of story: Historical narratives and the construction of civic identity». En Carretero, Mario, Berger, Stephen & Grever, María (Eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education* Basingstoke: Palgrave MacMillan, 427-447.
- Jelin, Elisabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- (2018). «Memoria». En Ricard Viñés, *Diccionario de la memoria colectiva*. Barcelona: Gedisa.
- Kitson, Alison & McCully, Alan (2005). «“You hear about it for real in school”. Avoiding, containing and risk-taking in the classroom». *Teaching History*, 120 (120), 32-37.

- Lee, Peter (2011). «History education and historical literacy». In Davis, Ian (ed.) *Debates in history teaching*, London: Routledge, 63-72.
- Lee, Peter & Ashby Rosalyn (2000). «Progression in historical understanding among students ages 7-14». In Seixas, Peter; Stearns, Peter & Wineburg Sam (2000). *Teaching, Learning and Knowing History*. New York: New York University Press.
- Lévinas, Emmanuel (2012). *La emergencia del sujeto ético*. Madrid: Fundación Universitaria Juan de Castellanos.
- Mate, Manuel Reyes (1991). *La razón de los vencidos*. Barcelona: Anthropos.
- (2008). *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae.
- (2009). *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de Walter Benjamin «sobre el concepto de historia»*. Madrid: Trotta.
- (2011). *Tratado de la injusticia*. Barcelona: Anthropos.
- Maestro (1994), «La enseñanza de la historia en secundaria: el modelo didáctico del proyecto Kairós». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 8, 53-95.
- Milligan, Andrea; Gibson, Lindsay & Peck, Carla L. (2018). «Enriching ethical judgments in history education». *Theory & Research in Social Education*, 46, 449-479.
- Nora, Pierre (2008). *Entre memoria e historia. La problemática de los lugares de memoria*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Nussbaum, Martha (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Anthropos.
- Pla, Sebastián (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Ricoeur, Paul (1996). *Tiempo y narración I-III*. México: Siglo XXI.
- (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife-UAM.
- (2003a). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- (2003b). *Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado*. Madrid: Trotta.
- Rüsen, Jörn. (2004). «Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development». In P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness* Toronto: University of Toronto Press, 63-85.
- (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn Books.

— (2011). «Using History: The Struggle over Traumatic Experiences of the Past in Historical Culture». *Historien* 11, 11-18.

Seixas, Peter (ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

— (2016). *A history/memory matrix for history education*. Retrieved from <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>

— (2017). «Historical consciousness and historical thinking». In Carretero, Mario; Berger, Stephen and Grever, María (eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 59-72.

Seixas, Peter & Erickson, Kadriye (2011). «Historical thinking in Canadian schools.» *Canadian Journal of Social Research*, 4(1), 31-41.

Seixas, Peter & Morton, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Seixas, Peter; Stearns, Peter & Wineburg Sam (2000). *Teaching, Learning and Knowing History*. New York: New York University Press.

Symcox, Linda & Wilschut, Arie (eds.) (2009). «National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History». *International Review of History Education*, v.5. Charlotte, NC: IAP.

Traverso, Enzo (2007). *El pasado. Instrucciones de uso*. Madrid: Marcial Pons.

Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

— (2015). «La memoria tiene una potencia que la historia nunca alcanza», *Letras Libres*, 11/06/2015, <https://www.letraslibres.com/espana-mexico/historia/la-memoria-tiene-una-potencia-que-la-historia-nunca-alcanza> [recuperado 2/09/2020]

— (2016). *Insumisos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Viñes, Ricard (2018). *Diccionario de la memoria colectiva*. Barcelona: Gedisa.

Zubero, Imanol (2019). «El futuro imperfecto sobre una memoria selectiva». En VV.AA., *Del final del terrorismo a la convivencia*. Madrid: Catarata.

Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

LEHENDAKARITZA
Giza Eskubide, Etikaketa
eta Lurkuntzen Nazioarteko Nagusia
Bakarraren eta Giza Eskubideen Zuzendaritza

PRESIDENCIA
Secretaría General de Derechos Humanos,
Convivencia y Cooperación
Dirección de Víctimas y Derechos Humanos



Euskadiko
Gaztearen
Kontseilua

Consejo de
la Juventud
de Euskadi



Deusto

Centro de Ética Aplicada
Etika Aplikatuko Zentroa



Deusto

Publicaciones

Universidad de Deusto